



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Andréia Mello Rangel

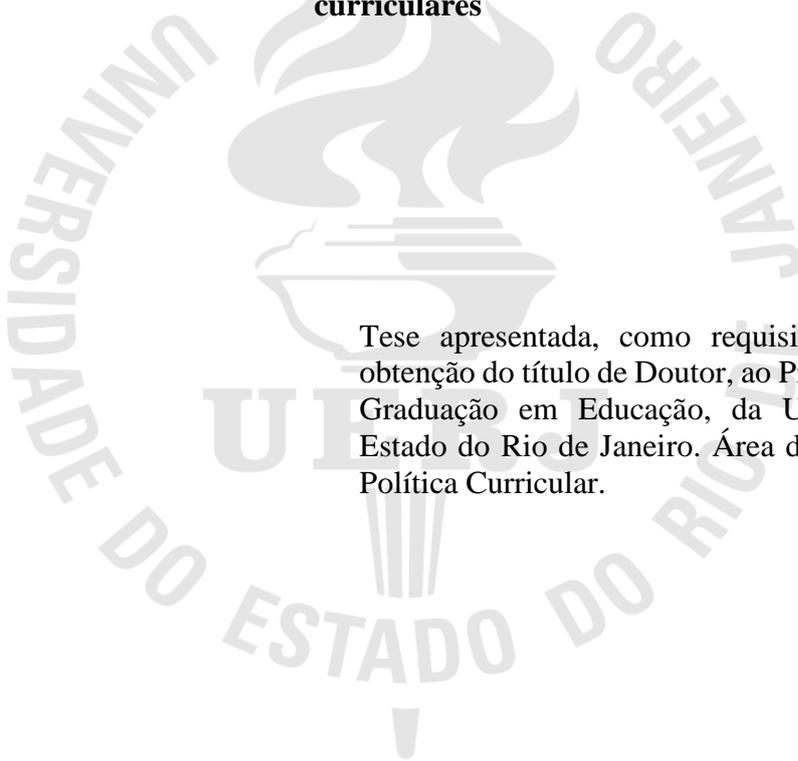
**Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para
as políticas curriculares**

Rio de Janeiro

2022

Andréia Mello Rangel

**Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as políticas
curriculares**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Política Curricular.

Orientador: Prof.^a Dra. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R196 Rangel, Andréia Mello
Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as
políticas curriculares / Andréia Mello Rangel. – 2022.
143 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Política curricular – Teses. 3. Letramento – Teses. I.
Dias, Rosanne Evangelista. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Andréia Mello Rangel

Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as políticas curriculares

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Política Curricular.

Aprovada em 16 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Rosanne Evangelista Dias (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

Universidade Federal de Rondonópolis - UFR

Prof.^a Dr.^a. Marcia Betania de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Rio de Janeiro

2022

AGRADECIMENTOS

“Oro mi má... Oro mi maió... Oro mi maió...
Yabado oyeyeo
Oro mi má... Oro mi maió... Oro mi maió...
Yabado oyeyeo...”
(Bantos Iguape)

À minha mãe e ao meu pai, por tentarem garantir condições, nas contingências da vida, para que eu vivesse/sonhasse e por estarem presentes em minha caminhada em forma de lindas lembranças e de eterna saudade.

À Deusa/Ao Deus da minha fé, companhia íntima, singular/plural, pela proteção e força: “Quem rege meu Orí, governa minha fé.”

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias, pela aposta em minha possibilidade de dizer. Obrigada, querida Rosanne, pela generosidade, confiança, serenidade e compreensão.

Ao Grupo de Pesquisa “Política de Currículo e Docência”, pelos ricos debates. Especialmente agradeço à Iris Aniceto Barros, pela disponibilidade em discutir comigo questões desta investigação e pela feliz parceria nos trabalhos acadêmicos, e à admirável Cristiane Gonçalves, pela amizade e incentivo. Também agradeço pelos bons momentos de estudo às professoras e demais colegas do ProPEd. Igualmente, agradeço ao Prof. Dr. Paulo Cesar Duque-Estrada e colegas da PUC-Rio.

À banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Prof.^a Dr.^a Marcia Lisbôa Costa de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Prof.^a Dr.^a Marcia Betania de Oliveira, por cortesmente aceitarem conversar sobre esta tese. Suas pesquisas foram valiosas para esta investigação!

Ao David Fialho, pelo amor-companheiro, por aceitar segurar em minhas mãos e caminhar comigo, e à Tetê, pelas orações, pelo cuidado e atenção. Também agradeço aos meus irmãos, à minha irmã, às minhas sobrinhas, demais familiares e amigos, pela torcida e apoio.

Ao Bolinha, meu cão-amigo, pela fiel companhia durante as longas horas de estudo, pelo seu terno e encorajador olhar que me ajudava a prosseguir. Bolinha partiu durante o doutorado deixando em mim imensa saudade e dor.

A todes que de alguma forma, mesmo que eu tenha esquecido, contribuíram para esta pesquisa e para esta conquista.

Agradecer... agradecer é pouco...

Tudo me quieta, me suspende. Qualquer sombrinha me
refresca. Mas é só muito provisório.

Guimarães Rosa

Como eu não sei rezar
Só queria mostrar
Meu olhar, meu olhar, meu olhar...

Renato Teixeira

Depois a *différance* não é uma distinção, uma essência ou uma oposição, mas um movimento de espaçamento, um “devir-espaço” do tempo, um “devir-tempo” do espaço, uma referência à alteridade, uma heterogeneidade que não é primeiramente oposicional. Daí uma certa inscrição do mesmo, que não é o idêntico, *como* *différance*.

Jacques Derrida

Se a ideia de base tornou-se hegemônica no Brasil para a educação básica e formação de professores, insistiremos na defesa e na luta por novas significações desses currículos nas escolas, universidades e demais espaços de formação.

Rosanne Evangelista Dias

Controlar o modo de ser das futuras gerações normatizando o que devem estudar, que conhecimento devem construir/reproduzir/aprender transforma o direito de estudar e aprender em *dever de aprender* um determinado conhecimento, transformam as múltiplas possibilidades de ser em *um dever ser* que opera tentando frear outras possíveis subjetivações.

Se vamos nos mobilizar por uma ética educativa, teremos sempre que negociar os sentidos dessa ética, manter a distância entre o momento ético e todos os complexos descritivos/normativos que podem vir a encarnar essa ética, entre o *ser* e o *dever ser*. Essa distância é que pode possibilitar tanto a democracia quanto a justiça social.

Produzir um documento curricular, assim como escrever um texto educacional, desenvolver uma dada prática curricular ou defender uma tese, é se engajar em uma luta por hegemonia,

lutar por uma dada fixação, uma dada representação. Mas podemos estar nessa luta considerando que há uma razão absoluta, um fundamento único e sólido que define a verdade da representação que construímos, fazendo dessa representação o reflexo de uma objetividade, ou podemos estar nessa luta entendendo que é ela mesma uma luta entre representações provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente. Nesse processo, podemos ainda considerar que, admitidas as traduções, há que se limitá-las e restringi-las, ou há que estimular sua multiplicação, no jogo incessante das diferenças.

Alice Casimiro Lopes

RESUMO

RANGEL, Andréia Mello. **Letramentos localizados na espectrologia: um percurso investigativo para as políticas curriculares.** 2022. 143f. (Tese) (Doutorado) em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Defendo neste estudo que a noção de tradução e o pensamento da desconstrução, tal como desenvolvidos por Derrida, são potentes para compreender e investigar as diferentes significações que letramento/s assumem no campo e nas políticas de currículo que discutem o tema. Para isso, localizo *letramentos* na espectrologia derridiana (*hantologie*), apontando, assim, para o caráter espectral e indecível de um *fenômeno*. Afasto-me de concepções clássicas de política curricular como um guia para a prática, como orientações produzidas por especialistas e implementadas por professores. Admito uma compreensão de políticas curriculares como política de significação que opera por traduções. Ao considerar a questão do perdão em Derrida e inscrever o debate proposto nesta tese na espectrologia, defendo uma política sem garantias, sem certezas e cálculos; necessária, mas impossível. Desenvolvo a discussão teórico-estratégica deste estudo com o aporte pós-estruturalista e pós-fundacional da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE) e suas incorporações no campo da educação no Brasil (LOPES; MACEDO; DIAS), o que me oportuniza pensar a política como tradução (LOPES; CUNHA; COSTA) e considerar relevante o diálogo com a produção sobre o tema para discutir a disputa por hegemonia – a qual é inseparável da ilusão de presença e, portanto, comporta consigo a sua própria desconstrução. Assim, localizo *letramentos* na ordem do rastro, em uma lógica não essencialista, e para operar com a disseminação de sentidos que tensiona o campo discursivo sem a pretensão de superar essa tensão. Neste percurso, disponho de textos políticos como o Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Avanço na investigação a partir do realce aos sentidos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entendo que a perspectiva discursiva oportuniza focalizar as contingências que atuaram para a formação de processos hegemônicos, por meio de uma discussão potente para des-sedimentar tais processos. Isso me possibilita debater o tema considerando demandas e atos de poder que ensejaram a cristalização de sentidos para letramento/s. Inspirada pelo pensamento da desconstrução da filosofia derridiana e apostando na potência para discutir a construção de hegemonias empreendida pela perspectiva discursiva laclauiana, tenciono disputar discursivamente sentidos sobre letramento/s que escapem à lógica essencialista e perfeitamente determinável. Nesse caminho, anuncio a hospitalidade a *letramentos outros* – talvez possíveis de serem significados, contingentemente, como leitura, escrita, imagens, sons, oralidade, gestos, expressões – letramentos-processo discursivo, em que não há precisão e garantias, apenas indecibilidades que nos demandam responsabilidades como uma postura ético-política da filosofia do por vir.

Palavras-chave: Política Curricular. Letramentos. Desconstrução. Espectrologia. Teoria do Discurso.

ABSTRACT

RANGEL, Andréia Mello. **Literacies located in spectrology:** an investigative path for curriculum policies. 2022. 143f. (Tese) (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

I argue in this study that the notion of translation and the thought of deconstruction, as developed by Derrida, are powerful to understand and investigate the different meanings that literacy (or literacies) assume in the curriculum policies that discuss the subject. For this, I locate *literacies* in Derridean spectrology (*hauntology*), thus pointing to the spectral and undecidable character of a *phenomenon*. I move away from classical conceptions of curriculum policy as a guide to practice, as guidelines produced by experts and implemented by teachers. I take an understanding of curricular policies as a meaning policy that operates by translations. In considering the question of forgiveness in Derrida and inscribing the debate proposed in this thesis in spectrology, I defend a policy without guarantees, without certainties and calculations; necessary, but impossible. I develop the theoretical-strategic discussion of this study with the post-structuralist and post-foundational contribution of the Discourse Theory (LACLAU; MOUFFE) and its incorporations in the field of education in Brazil (LOPES; MACEDO; DIAS), which gives me the opportunity to think of politics as translation (LOPES; CUNHA; COSTA) and consider relevant the dialogue with the production on the subject to discuss the dispute for hegemony - which is inseparable from the illusion of presence and therefore entails its own deconstruction. Thus, I locate *literacies* in its trail, in a non-essentialist logic, and to operate with the dissemination of meanings that strains the discursive field without the pretension to overcome this tension. In this path, I take Brazilian political texts such as the Pro-Literacy, Alphabetization and Language, National Pact for Alphabetization at the Right Age, and the National Alphabetization Policy. I progress in the research from the enhancement of the senses of the National Common Curricular Base. I understand that the discursive perspective can provide an opportunity to focus on the contingencies that acted for the formation of hegemonic processes, through a powerful discussion to melt such processes. This allows me to debate the issue considering demands and acts of power that led to the crystallization of meanings for literacy (or literacies). Inspired by the thought of the deconstruction of Derridean philosophy and betting on power to discuss the construction of hegemonies undertaken by the Laclauian discursive perspective, I intend to dispute discursively senses about literacy (or literacies) that escape the essentialist and perfectly determinable logic. In this way, I am open to *other literacies* - *perhaps* possible to be meaning, contingently, such as reading, writing, images, sounds, orality, gestures, expressions - literacies-discursive process, in which there is no accuracy and guarantees, undecidabilities that demand responsibilities as an ethical-political stance of the philosophy of the coming.

Keywords: Curriculum Policy. Literacies. Deconstruction. Spectrology. Discourse Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC/Base	Base Nacional Comum Curricular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
NLS	New Literacy Studies
NLG	New London Group
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEEDUC – RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SME – Niterói	Secretaria Municipal de Educação de Niterói
FME	Fundação Municipal de Educação de Niterói
TD	Teoria do Discurso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Letramento racial	15
Figura 2 – Dissertação "Exclusão escolar"	16

SUMÁRIO

	PARA COMEÇO DE CONVERSA	10
1	CURRÍCULO, PERSPECTIVA DISCURSIVA E LETRAMENTO/S	21
1.1	Políticas de currículo como prática discursiva	22
1.1.1	A problematização da ideia de sujeito: implicações para a política curricular em um enfoque discursivo	28
1.1.2	O limite da normatividade na Teoria do Discurso - Por um currículo sem fundamento	33
1.2	Teoria do Discurso: potencializando a des-sedimentação de sentidos de letramento/s	38
1.2.1	Imbricações entre hegemonia e antagonismo	43
1.2.2	Demanda e a produção de hegemonia	46
1.3	O pensamento da desconstrução e tradução: uma estratégia de pesquisa que opera espectralmente	51
1.3.1	Rastro: uma possibilidade de resistir à ideia do signo como estabilização permanente de sentidos	58
2	LETRAMENTO/S E POLÍTICAS CURRICULARES	67
2.1	Inscrição <i>de</i> letramento/s nos estudos da linguagem e da educação	69
2.2	A abordagem educacional do letramento crítico	80
2.3	Letramento/s nas Políticas Curriculares: sentidos em disputa	92
3	PROBLEMATIZANDO SENTIDOS DE LETRAMENTO/S NA BNCC: INTERPRETAÇÕES CONTINGENTES	108
3.1	BNCC: cultura, conhecimento e identidade	108
3.2	Letramento/s e BNCC: articulações e demandas	120
	RETICÊNCIAS	129
	REFERÊNCIAS	133

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Perdão. Perdão leitor/a – escreitor/a¹ – por feri-lo/a em sua alteridade² com meus escritos ao me relacionar a partir de uma moldura, de uma inteligibilidade com este texto, contigo, com *minhas*³ ideias, com o que discuto aqui, com *minha* investigação, com *minhas* proposições e com todo *o outro* com o qual eu me relaciono. Perdão por isso. Perdão por corresponder ou não às suas expectativas acerca deste texto, por *talvez* não se tratar exatamente disso e, ainda assim, colocar as coisas em uma lógica dualística, própria da metafísica da presença. Perdão pelos limites e fragilidades desta pesquisa. Perdão por pedir perdão e *talvez* golpeá-lo/la em suas expectativas em relação ao que *deveria* fazer parte de um texto introdutório de trabalho acadêmico a ser examinado para o doutoramento em Educação.

Por compreender que há violência em toda relação e que não se faz a experiência com *o outro* fora do movimento que tenta colonizá-lo⁴, peço perdão. Esse entendimento advém, sobretudo, da discussão sobre o perdão na filosofia derridiana, a qual me impele a assumir a violência endógena a toda relacionalidade e tentar pensar o que fazer com ela, sem negá-la. Atenta a isso, busco abrir espaço para o acontecimento ininterrupto, uma vez que *o outro* sempre chega e nos abala. Procuo não tomar a alteridade radical como dada, como se esta tivesse um referente direto, por entender que isso nos coloca na violência do banimento do *outro*.

Portanto, apresento esta pesquisa partindo da discussão sobre o pensamento do perdão em Derrida por considerar tal pensamento como o *princípio* da desconstrução e como uma

¹ O termo escreitor/a é utilizado aqui a partir das indicações de Corazza (2008; 2015) e de Monteiro (2016), que tomam ler-escrever como um duplo que encontra no termo “escreitura” sua melhor operação. Desse modo, “o gesto de ler-escrever é mostrado em sua estruturalidade - uma estrutura sem centro, sem origem, disponível à disseminação de sentidos -, suplementaridade - como o remetimento de um signo ao outro, como crítica à noção de complementação de sentido, contra a ideia de uma identidade textual - e iterabilidade - pois um texto é sempre o nascimento do novo, assim como sua leitura, fazendo com que a *escreitura* seja esse gesto de criação, que se dá sempre pela segunda vez.” (MONTEIRO, 2016, p. 146 – grifo do autor).

² Alteridade nesta tese encontra inspiração na filosofia derridiana, ou seja, alteridade radical, outridade em geral, afirmação da diferença e da identificação, *aquilo* que abre e interdita a possibilidade de relacionalidade. Nas palavras de Duque-Estrada (2008, p. 22 – grifos do autor): “Afirmação aqui significa afirmação da diferença, da heterogeneidade, e portanto da alteridade que, como vimos, de acordo com Derrida, é *condição inseparável* de toda unidade, de toda identidade, de toda experiência de si mesmo ou de um ‘nós’; enfim, de todo ‘estar em relação com...’”. Portanto, a relação com a alteridade é considerada em termos derridianos como relação com o que nos provoca a ser, a responder, a decidir, logo, é na relação com a alteridade que o *sujeito* emerge. Estar *em relação com a* alteridade é, sobretudo, estar em relação com o que não se pode acessar plenamente, com “toda outra, toda outra alteridade”, pois alteridade é tomada como heterogeneidade, como alteridade radical, sempre imprecisa, furtiva, como o que não se reduz a uma forma de interpretar.

³ Ao longo do texto, opto por utilizar determinadas palavras com precauções (DERRIDA, 1995) grafando-as em itálico, no intuito de ressaltar o limite da linguagem e indicar, com isso, que só há disseminação e um jogo de remessas, pois uma referência que nunca atinge o seu termo final não constitui exatamente uma referência (DUQUE-ESTRADA, 2020).

⁴ Continentino (2006, p. 119) explica que “Segundo Derrida, a possibilidade de evitar a colonização reside na referência à pura alteridade capaz de desfazer as ilusões de presença que o colonizador tenta impor, mas uma referência que não indica nenhuma direção (puro engajamento, pura vinculação), mas que é um habitar a instabilidade, pois, caso contrário, tratar-se-ia apenas da troca de uma dominação por outra.”

postura ético-política diante da outridade (DUQUE-ESTRADA, 2020). Argumento que a discussão que proponho na introdução deste estudo é importante para pensar esta pesquisa como possibilidade de participar da luta política pela significação de letramentos-currículo tomando posições, mas tentando me manter atenta às possíveis sedimentações que viabilizem que a questão desta investigação se renda à lógica que pretende problematizar.

Ao discutir brevemente nestas linhas o perdão na perspectiva derridiana como possibilidade para pensar políticas curriculares considerando a experiência do (im)possível, busco ressaltar que toda alteridade não se reduz a uma interpretação⁵. Se é que existe o perdão, pensar sobre *ele* procurando des-sedimentar o que a ordem metafísica impõe, pode abrir espaço para pensá-lo em sua exigência incondicional, através da própria experiência do possível – o impossível – que tenta provocar um desprendimento do perdão de qualquer modelo de racionalidade e de cartesianismo que o situa em determinados procedimentos.

Isso implica dizer que as formulações derridianas nos convidam a pensar o perdão em uma lógica que aposta em uma possibilidade de deslocamento desse tema, em uma ordem que se movimenta a partir da tradição do perdão, mas considerando possíveis pontos abafados dessa tradição. Herdamos uma tradição judaico-cristã-islâmica que é fundada na infinitude do perdão, no entanto, ela impõe condicionalidades linguísticas, morais, religiosas, políticas, jurídicas ao perdão, colocando-o em uma economia, em uma lógica de causa e efeito que tenta abafar sua potência infinita. Como toda tradição, observa Derrida, a tradição do perdão carrega consigo uma contradição, uma lógica aporética. Diz o filósofo:

Se eu perdoar somente o que é perdoável, eu não perdoar nada. Alguém cometeu um erro, uma ofensa ou um dos crimes abomináveis que foram evocados agora mesmo, os campos, um crime sem medida foi cometido. Eu não posso perdoá-los. Se eu perdoar o que é apenas venial, isto é desculpável, perdoável, falta leve, falta medida e mensurável, determinada ou limitada, nesse momento, eu não perdoar nada. Se eu perdoar porque é perdoável, porque é fácil de perdoar, eu não perdoar. Logo não posso perdoar, se perdoasse, senão ali onde há o imperdoável. Ali onde não é possível perdoar. Dito de outro modo, o perdão, se o há, deve perdoar o que é imperdoável, do contrário não é um perdão. O perdão, se ele é possível, não pode advir senão como impossível. Mas essa impossibilidade aqui não é simplesmente negativa. Isso quer dizer que é preciso fazer o impossível. O acontecimento, se o há, consiste em fazer o impossível. (DERRIDA, 2012, p. 239-240).

⁵ A partir da perspectiva derridiana assumo que toda alteridade não se reduz a uma interpretação, uma vez que ao falar sobre interpretação e interpretar trato da disseminação e não da polissemia de sentidos. Como explica Duque-Estrada (2002, p. 14): “A polissemia comporta a ideia de uma saída de si - na proliferação de níveis semânticos - e de um retorno a si - em direção à plenitude da palavra integral -, numa espécie de movimento re-preenchedor da linguagem e, portanto, numa dialética regulada pelo horizonte do mesmo. Na disseminação, ao contrário, o que se dissemina, cada momento da disseminação, não se encontra jamais como um momento intermediário, uma variação que, ao se afastar da matriz, prepara o seu caminho de volta. A ‘lógica’ da disseminação introduz algo inteiramente distinto: ela não somente rompe com o caminho de volta, mas com a própria ideia de matriz, introduzindo a diferença no interior do mesmo. De fato, há, na lógica da disseminação e ao contrário do que ocorre na lógica da polissemia, uma relação ao mesmo tempo estreita e paradoxal entre, de um lado, a formação do sentido ou, mais precisamente, do ‘auto’ da auto-identidade do sentido, e, de outro lado, o abalo deste mesmo ‘auto’ da identidade do sentido.”

O perdão, portanto, é significado na filosofia derridiana como *aquilo* que escapa ao que possa condicioná-lo e limitá-lo em uma ordem fundante, logo, *ele* deve ser anunciado como sendo da ordem do impossível. E por que impossível? “Impossível, se cabe aqui uma resposta direta a esta pergunta, porque ele se inscreve para além da reconciliação, da totalidade, do centralismo do sujeito e, por extensão, para além do humanismo.” (DUQUE-ESTRADA, 2008, p. 17).

Assim, para Derrida, o perdão diz respeito a um pensamento do impossível e, ainda que a tradição imponha a essa experiência uma necessidade de acomodação – significada como reconciliação ou como resgate de uma totalidade partida – o chamado para essa reconciliação e para a restauração de uma totalidade deve ser contestado. Se o perdão pensado na *différance* é, *por excelência*, considerado na relação com *o outro*, com a alteridade radical, com identificações sempre em movimento, ele – o perdão – não poderá ser pensado na ordem do possível, mas do impossível. Do impossível não como contrário de possível, mas como condição ou chance do possível, como *aquilo* que abre espaço para a verticalidade e que ultrapassa a horizontalidade da espera. Como expõe Fontes Filho (2012):

O “im-possível”, na grafia derridiana, indica o excedente em relação ao horizonte de expectativa do sujeito. Um acontecimento, explica Derrida, não chega nunca “na horizontal”, ele não se perfila no horizonte donde se poderia prevê-lo; um acontecimento vem do alto, na vertical, como surpresa absoluta (...). (FONTES FILHO, 2012, p. 149 – grifos do autor).

Argumento que esse pensamento do perdão, inscrito no impossível, sem paradigmas da reconciliação e da totalidade, sem garantias, sem certezas e cálculos, uma vez que articulado com as teorias da educação – mais precisamente com os estudos curriculares – pode abrir um leque de leitura para pensar políticas de currículo como um *talvez*⁶ – que não é hesitação, mas que se apresenta destituído de certezas, como sendo da ordem do possível/impossível/necessário, uma vez que necessidade/impossibilidade não são consideradas como contraditórias aqui; entende-se que “a impossibilidade penetra a necessidade” (LOPES, 2017, p. 121) e que “a dimensão necessária, porque pré-inscrita em uma dada estrutura, pode ser desconstruída por um excedente de sentido – inesperado, inantecipável e incompreensível – facultado, mas não determinado por essa mesma estrutura.” (ibidem, p. 121).

⁶ Assumo aqui as referências que Derrida faz ao *talvez*, tal como explicitadas por Lopes (2018, pp. 110-111): “Derrida aborda o *talvez* como sendo o que nos priva de toda segurança, deixando o porvir ao por vir (DERRIDA, 2004), sem cálculo e estratégias para definir este por vir como um futuro pré-programado. (...) “O *talvez* diz sim ao acontecimento, à possibilidade de disrupção, ao deslocamento.”

É esse pensamento do perdão – que tenta não vincular o outro às formas de previsão – que acredito ser potente para pensar uma política curricular de modo que *o outro* não seja incorporado ao horizonte do mesmo, pois

é somente no âmbito do surpreendente, do inesperado, do que se dá fora do horizonte dos possíveis, que se pode falar devidamente em outro, em alteridade, e, portanto – dado o seu caráter intrinsecamente relacional com a alteridade do outro – em perdão. (DUQUE-ESTRADA, 2008, p. 20).

Inspirada nesse pensamento do perdão – se é que há perdão – que rompe com as estruturas fechadas à alteridade – próprias do perdão pensado com base nos paradigmas da reconciliação e da totalidade – que defendo ser possível pensar uma política curricular que busque considerar o currículo *por excelência* como um processo de significação aberto à alteridade, ao *outro* digno desse nome, que não poderá ser pensado no horizonte da espera, situado como resultado, de forma pragmática, familiar e objetiva e dentro do paradigma da totalidade. É na excepcionalidade própria do social que o currículo pode ser potente para produzir distúrbios, contando com a imprevisibilidade do acontecimento, “daquilo que chega” (DERRIDA, 2012).

Defendo a importância dessa discussão, porque entendo que se tornou comum pensar política de currículo como possibilidade de alcançar uma sociedade mais justa (LOPES; BORGES, 2015). Isso repercute em políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular para a educação básica (BNCC/Base), a qual é sustentada, preponderantemente, pela ideia da necessidade de uma base curricular na qual todos os conteúdos para cada ano de escolaridade e disciplina sejam descritos, de modo que isso seja compreendido como condição *sine qua non* para que todos os alunos aprendam os mesmos conteúdos e possam, assim, alcançar todos, aquilo que aqueles que defendem políticas como a BNCC classificam como o sucesso no processo de aprendizagem.

Procurando abalar esse sentido, concordo com Lopes e Macedo (2011) na defesa que currículo se constitui na luta política por significação. Entendo também que “toda normatividade é contingente, submetida à negociação, aos antagonismos e conflitos” (LOPES, 2015, p. 125) e que “na luta pela significação, a perspectiva de prescrição e controle na sua pretensão de vir a ser base orientadora de currículos comuns e nacionais encontra-se ameaçada pela impossibilidade de uma leitura única.” (DIAS, 2021, p. 5).

No entanto, defendo uma escola acolhedora com *a* diferença (FERNANDES; SOUZA, 2020) e políticas curriculares centralizadoras tendem fortemente a procurar frear *a* diferença. A diferença inscrita no pensamento derridiano do perdão se ocupa da alteridade, desestabiliza a ideia homogeneizante de identidade estanque e de igualdade para pensar a partir de processos

sociais de significação que caminham não para uma estabilidade de sentidos, mas para uma transformação constante do social, a qual se dá na possibilidade da luta por significação e na abertura ao *outro* em seu processo incessante de por vir, pois “a hospitalidade não consiste simplesmente em receber o que se é capaz de receber.” (DERRIDA, 2012, p. 241).

A partir disso, elejo discutir como se desenvolvem as lutas político-discursivas pela significação do que vem a ser letramento/s⁷ como entrada para o debate curricular que defendo. Experiências plurais, múltiplas, disseminantes, *rastros de rastros* se entrelaçam em uma estrutura de remessas no processo de escolha do que pesquisar. Na impossibilidade de se chegar a um ponto como origem determinante para a opção por discutir sentidos de letramento/s em documentos curriculares, arrisco-me em delimitar como ponto de partida para essa escolha uma conversa sobre essa temática com uma colega de profissão (por quem nutro grande admiração) da Rede Municipal de Educação de Niterói (SME/FME), onde atuo desde o ano de 2005.

Com base em Goulart (2014), ela argumentou, ao defender a alfabetização na perspectiva discursiva, que colocássemos em questão o conceito de letramento. Recordo-me de ter pontuado sobre o cuidado de não simplificarmos e reduzirmos a discussão entre ser pró-letramento ou contra letramento. Pouco tempo depois, na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), onde desde o ano de 2007 atuo como docente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, comecei a lecionar uma disciplina denominada “Letramento de Língua Portuguesa”.

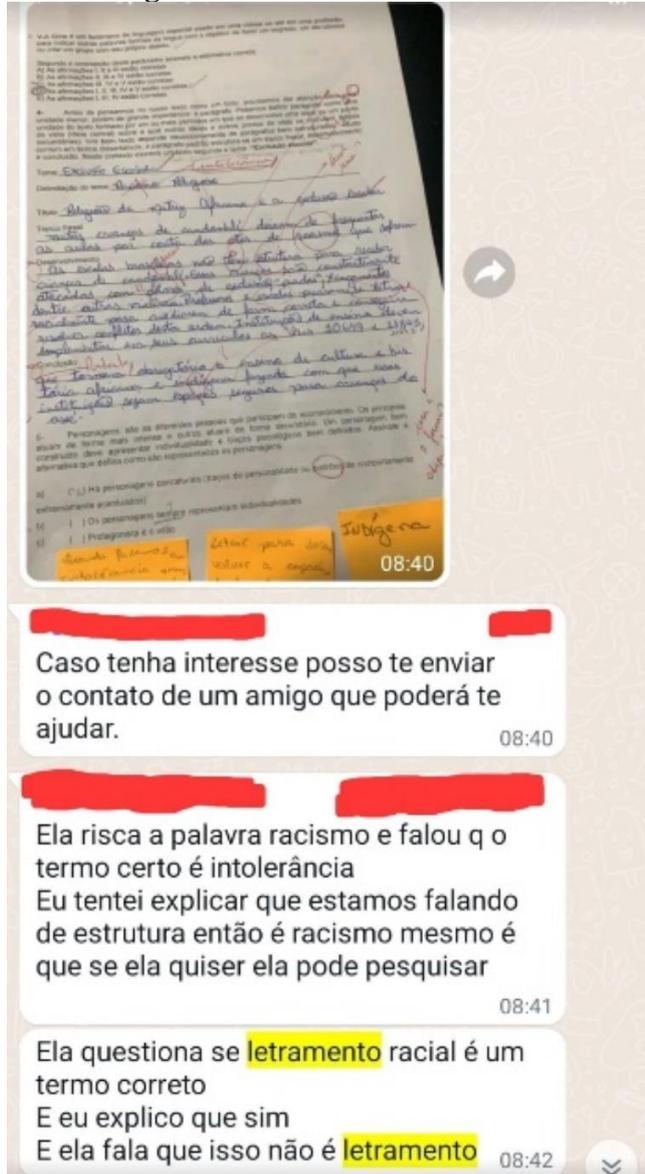
No início do segundo semestre de 2019, reelaborei o meu projeto de pesquisa do doutorado em Educação, no ProPEd/UERJ, na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”. Instigada especialmente pela leitura de textos da Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes com influência da filosofia derridiana, cursei, como aluna extraordinária do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), por dois semestres consecutivos (2019.2 e 2020.1), a disciplina Tópico Especial de Filosofia Contemporânea, com o Prof. Dr. Paulo Cesar Duque-Estrada⁸, o que possibilitou minha entrada direta nos textos derridianos.

⁷ Durante o texto, opto por grafar “letramento/s” ao ressaltar a oscilação do termo no campo de estudos e nos documentos curriculares tomados como material empírico desta investigação.

⁸ Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Paulo Cesar Duque-Estrada a generosidade durante os dois semestres em que estive matriculada como aluna extraordinária na disciplina Tópico Especial de Filosofia Contemporânea. Agradeço também a gentileza ao possibilitar que eu seguisse acompanhando, como aluna ouvinte, suas sempre ricas aulas e cursos, após o término dos dois períodos letivos em que estive matriculada nas disciplinas.

Após o exame de qualificação desta tese, tive acesso em maio/2022, através de um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp, a uma narrativa que apresenta um questionamento sobre o uso do termo letramento⁹:

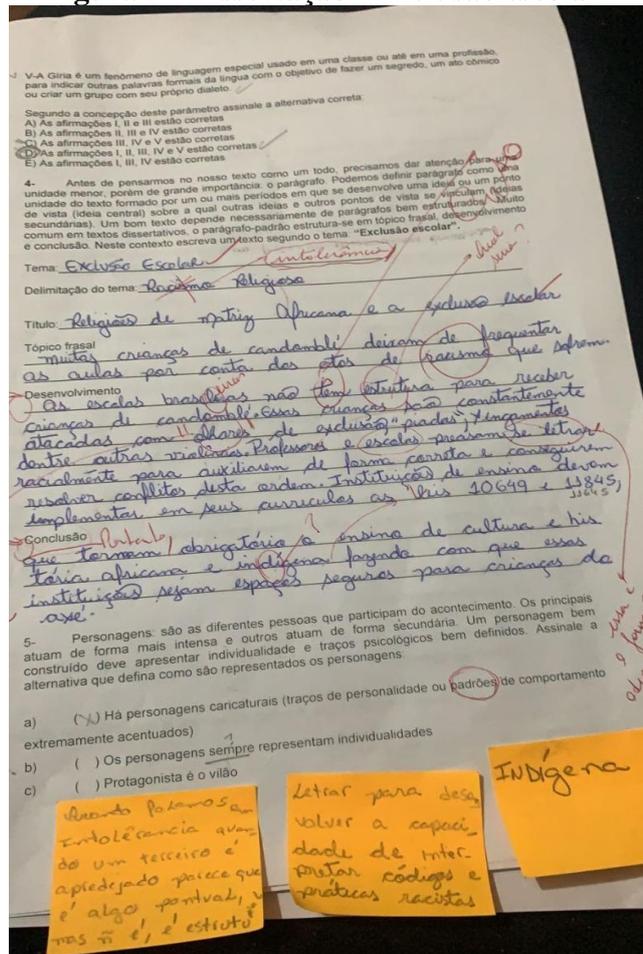
Figura 1 - Letramento racial



Fonte: A autora (2022).

⁹ Embora a narrativa tenha sido compartilhada em um grupo de aplicativo de mensagens, foi realizado contato com o integrante que a socializou, a fim de solicitar autorização para divulgação neste trabalho investigativo.

Figura 2 - Dissertação "Exclusão escolar"



Fonte: A autora (2022).

Ao compartilhar parte dessa narrativa, pretendo convidar à reflexão a respeito do quanto uma perspectiva que procura estabelecer um fundamento absoluto, um essencialismo ou objetivismo sobre a significação de letramento/s ameaça possibilidades de se disputar esse significativo politicamente. Ademais, essa perspectiva deixa de manter aberta a possibilidade de lutar, contingentemente, por projeto/s de letramento/s.

Minha formação na área da linguagem remetida a essas provocações contingentes e a *rastros e rastros* inapreensíveis e jamais delimitáveis impulsionaram-me a colocar letramento/s na agenda da discussão de políticas curriculares. Argumento que essa escolha – como entrada para debater currículo na perspectiva teórica em que insiro esta discussão – é importante para avançar na ruptura de sentidos de currículo comprometidos com uma projeção determinada de sujeito, de identidade e de letramento/s como fenômeno situado em um campo de validade. Isso se dá a partir da localização de letramento/s em uma lógica que procura não se render a

uma ideia totalizante e reificada – como a significação de um fenômeno tomado como algo absoluto pressupõe.

Assim, esta tese tem como foco interpretar discursos sobre letramento/s no campo e em textos de políticas curriculares e, nesse movimento, procura manter aberta a disputa pela significação, afastando a ideia de um projeto fixo de currículo-letramento/s. Para isso, realizo apostas¹⁰ na problematização de como tais discursos se impuseram nos textos políticos selecionados e no campo que discute o tema, apresentando minhas reflexões e interpretações sobre como esses discursos se sustentam.

Durante este trabalho, tentando me afastar de uma ordenação cartesiana ao mesmo tempo em que procuro não deixar de situar o leitor, articulo as discussões com o foco desta pesquisa e apresento, por meio de proposições e de apostas, sentidos possíveis de serem significados como objetivos desta investigação – os quais são sinalizados dessa forma. Tenciono, ao longo da pesquisa, articular esses objetivos com a proposta de tese, qual seja: sentidos sobre letramento/s que intentam destacar algo que seja inerente a letramento/s circulam no social e são realçados pelo campo e por políticas curriculares. Argumento que isso possibilita o entendimento de letramento/s como algo reificado, possível de ser adquirido via escolarização, com cálculos e garantias.

Ao localizar letramentos na espectrologia derridiana, na ordem do rastro, opto pelo uso do termo no plural para destacar essa localização e procuro ressaltar a impossibilidade de qualquer presença como presença em si, pois o espectro combina presença e ausência. Com isso, não nego a ontologia dos objetos, mas aponto para a espectrologia (*hantologie*¹¹), que realça o limite do caráter ontológico pelo deslocamento derridiano da estrutura para a ideia de jogo, uma vez que Derrida defende que se quisermos pensar radicalmente “é preciso pensar o

¹⁰ Como destaca Gabriel (2017, p. 519), na postura epistêmica pós-fundacional assumida nesta discussão, “‘apostar’ significa fazer trabalhar constantemente a aporia da impossibilidade e inevitabilidade de fechamento de sentidos de qualquer processo de significação.”

¹¹ De acordo com as explicações de Pinto Neto (2015, p. 118), “*Espectros de Marx* é a obra em que Derrida utiliza de forma mais frequente e intensa a expressão *hantologie* (espectrologia), justamente opondo ontologia à espectrologia. A ontologia, ao afirmar o primado do ser e o dualismo ôntico/ontológico, seria mais um capítulo da metafísica enquanto clausura.” Em outro momento, o autor aponta que “não se trata de desconectar política e ontologia, mas de não ver nelas uma relação de transitividade direta” (ibidem). A ideia de espectrologia (*hantologie*) derridiana aponta para uma “ontologia assombrada”, que considera espectros como reverberações diversas de ideias, que nos alertam e que apontam para a impossibilidade de apropriação e para a inconsistência da realidade. Desse modo, o pensamento a-ontológico derridiano não nega propriamente a ontologia, mas aponta para a instabilidade do *ser*, ou seja, para uma ontologia sem o privilégio do *ser*, sem qualquer transcendência, sem *um algo* a que se possa recorrer como consistência e estabilidade. Pensar a partir da espectrologia (*hantologie*) derridiana possibilita considerar que “a ‘ontologia’ – a plena reconciliação – é inalcançável, que o tempo está constitutivamente *out of joint*, que o fantasma é a condição de possibilidade de todo presente, a política torna-se também constitutiva do vínculo social”, pois a “a rondologia é inerente à política” (LACLAU, 2011, p. 110). Assim, a política é terreno de decisão, disputa, diálogo, tentativa de fixação de uma única leitura - experiência do impossível e do necessário, em que qualquer privilégio de sentido (significante) pode ser tomado como indecível, como afirmação sem garantias de realização. A espectrologia (*hantologie*), inserida no pensamento da desconstrução derridiana, permite pensar o *lugar* da política como uma abertura da clausura da metafísica, de toda ontologia, uma vez que *os espectros de sentidos* habitam a decisão.

ser como presença ou ausência a partir da possibilidade do jogo e não inversamente.” (DERRIDA, 1995, p. 248).

Esta pesquisa se baseia no potencial interpretativo do aporte pós-estrutural e pós-fundacional da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e em suas incorporações para o campo da educação no Brasil desenvolvidas por Alice Lopes e Elizabeth Macedo. Conforme já apresentado, esta investigação encontra inspiração na filosofia de Jacques Derrida. Assim, apoiada nos registros teóricos assumidos neste trabalho, defendo o alargamento do sentido de política e encaminho a discussão para a possibilidade de investigar a política como um processo em que consensos não são plenos; eles comoram com dissensos que se fazem presentes, embora não impeçam o consenso de assumir centralidade – ainda que sempre contingente, precária e provisória. Desse modo, é possível compreender os consensos como conflituosos e a política como possibilidade de se manter sempre em trânsito.

Considerando o *objeto* desta pesquisa, objetivo discutir articulações que sustentam a hegemonização de um dado sentido sobre letramento/s que tenta ser representado nos textos políticos. Nesse percurso, exponho interpretações acerca dos sentidos mobilizados para a significação de letramento/s e espero, por meio deste trabalho investigativo, participar dessa luta política por significação.

Em relação ao momento que envolve a discussão do *objeto* deste estudo, é possível considerar que este é marcado pela produção de trabalhos que tencionam pôr em evidência e problematizar disputas sobre uma identidade fixa e perfil docente e em torno também de concepções de currículo, cultura e conhecimento que sustentam políticas curriculares (AXER; FRANGELLA; ROSÁRIO, 2017; BORGES; PEIXOTO, 2017; DIAS, 2014, 2021; DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017; FRANGELLA, 2016a, 2016b, 2020; LOPES; BORGES, 2015; MACEDO, 2006a, 2006b, 2014, 2017). Ao apostar na contingência dos fundamentos e das interpretações sobre a luta por projetos hegemônicos acerca de letramento/s, espero que esta investigação também contribua para a problematização de currículo, cultura, conhecimento, identidade, via políticas curriculares.

Este trabalho está dividido em três capítulos, além da introdução e das considerações *fnais*. No primeiro capítulo, intitulado “Currículo, Perspectiva discursiva e Letramentos”, por meio da articulação com a base teórica desta investigação, são apresentadas as principais problemáticas desta pesquisa. Na primeira seção, desenvolvo discussões sobre política, com implicações para a política curricular, problematizo a ideia de sujeito articulando com o debate sobre política de currículo em um enfoque discursivo e ressalto a relação da

abordagem discursiva com a teoria curricular, por meio da discussão sobre o limite da normatividade da Teoria do Discurso.

Na seção seguinte, enfatizo a potência do aporte teórico da TD para a desestabilização de sentidos de letramento/s, considerando possíveis relações construídas entre essa teoria e a pesquisa em Educação. Para isso, apresento brevemente conceitos-chave da teoria laclauiana e enfatizo as imbricações entre hegemonia e antagonismo e a importância da categoria demanda na produção de hegemonia. Em seguida, apresento a noção derridiana de rastro como possibilidade de resistir à ideia de estabilização de sentido a partir da discussão com o conceito de signo saussuriano. Por último, discuto o pensamento da desconstrução e da tradução em Derrida e saliento a espectrologia derridiana como potente para ressaltar a indecidibilidade e a condição de *presença-ausência* que habita um fenômeno. Procuo articular o desenvolvimento deste capítulo com considerações sobre o *objeto* desta pesquisa.

No segundo capítulo, denominado “Letramento/s e Políticas Curriculares”, desenvolvo a discussão proposta na primeira seção a partir da apresentação de perspectivas e concepções hegemônicas como *o campo* que discute letramento/s. Na segunda seção, abordo a ideia de letramento crítico proposta por estudiosos da área da linguagem, procurando des-sedimentar sentidos a partir das consistentes argumentações direcionadas à defesa da abordagem pedagógica do letramento crítico, tal como pensado por esses pesquisadores. Na terceira e última seção, tomo como foco documentos curriculares. Lanço mão do imbricamento e do deslizamento de sentidos sobre letramento/s nos textos políticos selecionados para a discussão, a saber: Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Política Nacional de Alfabetização (PNA), para buscar promover inversões e deslocamentos nos discursos interpretados nesses documentos.

No terceiro e último capítulo, intitulado “Problematizando sentidos de letramento/s na BNCC: interpretações contingentes”, apresento, na primeira seção, uma argumentação a partir do debate sobre noções de cultura e conhecimento mobilizadas pela Base, defendendo que tais noções relacionam-se com uma ideia de identidade pré-constituída, com efeitos de tentativa de controle sobre *a diferença*. Na sequência, desenvolvo na segunda seção uma discussão a partir do esforço em identificar demandas educacionais articuladas no processo de hegemonização de sentidos de letramento/s na BNCC.

Ao final da redação deste texto, apresento algumas considerações *finais* – que denomino como “Reticências...” – procurando desenvolver breves apontamentos sobre o investigado e

problematizado *até aqui*. Ao recuperar o potencial da noção de rastro derridiana, busco desenvolver o anúncio de uma proposta para letramentos que considere a hiperpolitização da desconstrução e a disseminação como possibilidades de se resistir ao paradigma da presença.

Minha esperança é que esta pesquisa considere e defenda *currículo por excelência* na experiência do impossível, provocada pelo pensamento do perdão dos movimentos teóricos derridianos; que dê chance para invenções (DERRIDA, 2012) – se é que elas existem – possíveis de serem produzidas *no* currículo e *por ele* apenas quando se abre espaço para identificações *outras*, sempre em movimento, *na* produção curricular.

1 CURRÍCULO, PERSPECTIVA DISCURSIVA E LETRAMENTO/S

Na tradição ocidental, são recorrentes os projetos para transformar o mundo sustentados por perspectivas que destacam o essencialismo e a objetividade. Em geral, tais projetos ambicionam definir aprioristicamente a universalização de consensos que se supõem contínuos (LOPES; BORGES, 2015). Perspectivas educacionais têm reverberado esse caráter teleológico pressuposto por um universal, mediante, por exemplo, políticas de currículo, de avaliação e de formação inicial e continuada de professores (ibidem).

Ao entrar nessa disputa discursiva, especialmente com relação às políticas curriculares, assumo a inspiração teórica de autores pós-estruturais e pós-fundacionais – Derrida, Laclau, Mouffe – e considero as traduções da teoria do discurso laclauiana para o campo da educação no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011), conforme já apontado. Com isso, procuro discutir – especialmente neste capítulo – política de currículo como produção contingente, relacional e contextual, que opera em um vazio normativo potente para a produção de normatividades contingentemente negociadas e re/articuladas. Assim, entendo currículo como

uma prática de poder, mas também prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Dessa forma, desejo enfatizar o meu afastamento da ideia de currículo como prescrição, como tentativa de controle em nome de um universal, e destacar a minha aproximação do entendimento de currículo como “um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos” (MACEDO, 2006a, p. 288). Tenciono salientar que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo em que habitam especificidades e singularidades, as quais permanecem em um fluxo, relacional e contextual, de movimento contínuo e interpretativo e “nunca absolutamente determinável” (DERRIDA, 1991, p. 351). Assim, com Derrida, inscrevo a discussão aqui proposta em um pensamento que procura considerar o que contingencialmente possa ser significado como letramentos – uma vez realçado que *letramentos* é um nome sempre em disputa, desacomodando, assim, a ideia de que é preciso determinar antecipadamente o obediência de regras para que letramentos se *efetivem*. Regras previamente fixadas deixam

de ter em conta *letramentos* possíveis de serem assim significados considerando diversos pertencimentos, “nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (SOUZA, 2011, p. 37).

A radicalidade vibrante da filosofia derridiana me convida não a negar a tradição¹² educativa que discute esse fenômeno, mas, inspirada pelo pensamento da desconstrução, pelo perdão derridiano e pela noção de espectralidade procuro desenraizá-la, de modo a pensar letramentos em uma ordem que se movimenta a partir do que se hegemonizou (não sem conflitos – que permanecem) como tradição no campo que discute esse fenômeno, considerando possíveis pontos reprimidos dessa tradição. Nesse percurso, busco argumentar em defesa de letramentos-curriculo que se constituem no fluxo da significação, sem certezas e sem garantias; precária, provisória e contingentemente.

1.1 Políticas de currículo como prática discursiva

Apontamentos da Teoria do Discurso (TD) relacionados à constituição discursiva do social e reflexões das abordagens pós-estruturais acerca da linguagem e dos estudos culturais podem contribuir para tentativas de compreensão sobre as transformações nas formas como o currículo vem sendo significado ao longo do tempo. Tendo como ponto de partida a categoria poder e o conceito de discurso “como uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico” (LACLAU, 2014, p. 5) – centrais na teoria desenvolvida por Laclau e Mouffe (2015) – é possível tentar compreender diferentes movimentos, história e referências no pensamento curricular que mobilizam definições do que venha a ser entendido como currículo.

Assumindo a perspectiva pós-estrutural da TD e as traduções desse estudo para o campo da educação no Brasil, Lopes e Macedo (2011) sustentam não ser possível definir currículo ressaltando algo que lhe seja característico, pois os sentidos do termo apontam para uma parcialidade e são sempre historicamente localizados. Em Lopes (2013), são discutidas as características de pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-fundacionalismo e pós-

¹² Mouffe (1996), por meio do diálogo que estabelece com a tradição de democracia deliberativa, reconfigura a noção de tradição, não mais como tradicionalismo, como acesso direto ao passado. Isso possibilita considerar a política “como a busca de novos usos para os termos-chave de uma determinada tradição e a sua utilização em novos jogos de linguagem que tornam possíveis novos modos de vida” (MOUFFE, 1996, p. 32). Desse modo, a tradição não pode ser saturada e é tomada como discursiva: “A diferença de conceber tais tradições como discursivas está na afirmativa da instabilidade das tradições. Tradições não são regras racionais ou sedimentações históricas estabilizadas capazes de definir de uma vez por todas as possibilidades de conhecimento. São registros sujeitos às lutas políticas que instituem a significação. Tradições constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas.” (LOPES, 2015b, p. 460).

colonialismo. Sobre o pós-fundacionalismo e o pós-estruturalismo a autora sublinha:

O pós-fundacionalismo concorda com a impossibilidade de termos fundamentos fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo. Constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política. O pós-fundacionalismo, contudo, não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados. Concebe a necessidade de trabalharmos com fundamentos contingentes, mas pressupõe algum nível de fixação provisória de fundamentos instáveis. A contingência, mais do que se referir às identidades e aos eventos que não são impossíveis, mas também não são necessários, refere-se ao fato de que uma identidade ou evento só é possível se não for pleno, ou seja, a contingência é obrigatoriamente necessária (Marchart, 2007). (LOPES, 2013, p. 16).¹³

Portanto, a inscrição teórica das pesquisadoras curriculistas possibilita a defesa de currículo como produção de significados contingentemente construído; produção inserida nos jogos de linguagem que, relacional e contextualmente, geram sentidos. Ao significarem currículo como um discurso que constrói sentidos, as autoras operam com a compreensão de currículo como *aquilo* mesmo que permite a significação, como criação ou enunciação de sentidos, como produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011). A compreensão de currículo como “espaço-tempo de negociação cultural” (MACEDO, 2006a, p. 294) possibilita tratar a diferença não como um confronto entre culturas, mas como um espaço de fronteira em que é possível a negociação, a tradução e o pensar a existência do *outro*.

Ao considerar a política como tradução (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) e o discursivo como espaço de práticas articulatórias e de sentidos constituídos por ambivalências e hibridismos que possibilitam politizar a significação (produção de processos de diferenças), as pesquisadoras propõem outra forma de se relacionar com a política de currículo, que não seja essencialista e que não se esgote, conforme sugere Derrida, na aplicação de regras.

A perspectiva discursiva com a qual as pesquisadoras operam interpreta a linguagem, as práticas, as instituições como discurso em que o privilégio de determinado discurso subjetiva e constitui, precariamente, sujeitos; a hegemonia de sentido se dá precária, contingente e provisoriamente¹⁴ e forja políticas. O discurso constrói o social, é forma de ordená-lo, mas também maneira de subversão e de reordenamento, de outros modos, do social. Borges e Lopes (2019) discutem que

tal perspectiva envolve a radicalização do político, em sua contínua possibilidade de produção de discursos, de sua precipitação sem antecipação, que tanto opera por sentidos que nomeiam sem que nunca deixem de ser substituíveis, como também não

¹³ Na seção 1.2 deste capítulo, por meio das discussões acerca das categorias da Teoria do Discurso, serão apresentadas demais características da perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional.

¹⁴ O sentido é fixo de maneira contingente, provisória e precária, pois não pressupõe a possibilidade de total fechamento da significação. Esse aspecto da Teoria do Discurso é destacado na seção 1.2 deste capítulo.

permite que se configurem como método ou sistema que não sejam desconstruíveis. (BORGES; LOPES, 2019, p. 22).

Para essa compreensão, as autoras se apoiam na distinção entre a política e o político, propagada nos estudos de Chantal Mouffe. Segundo Borges e Lopes (2019, p. 23), “a distinção entre política (*politics*, como substantivo) e político (*political*, tanto como substantivo quanto como adjetivo) é realizada por diferentes autores ao longo da história da Filosofia, mas é particularmente difundida nos trabalhos de Chantal Mouffe”. Também Marchart, na primeira parte do artigo publicado em 2019 (p. 138), com destaque para o debate sobre o caráter ôntico da política e ontológico do político, apresenta considerações a respeito das discussões acerca da política e do político:

Nos últimos anos, o pensamento político deu uma certa guinada às vezes chamada de “giro ontológico”, para diferenciar o político da política. A chave de cada ontologia da política reside nessa diferenciação, a qual tem sido desenvolvida por vários autores, que distinguem entre uma política ôntica e uma ontologia do político (relativa à totalidade do campo do social, mas não apenas à sua prática específica). Essa diferenciação (que em francês é dada entre *la politique* y *le politique*) se remonta ao artigo “La paradoja política” de Paul Ricoeur, no entanto emergiu fortemente em pensadores diversos como Jean Jean-Francois Lyotard, Claude Lefort, Alain Badiou, Jacob Rogozinski, Jacques Rancière e Étienne Balibar na década de oitenta. Esses filósofos foram convidados para o *Centre for Philosophical Research on the Political* Jean-Luc Nancy e Philippe Lacoue-Labarthe com o propósito de discutir o que chamaram de a “retirada do político” (Lacoue-Labarthe & Nancy, 1983). (MARCHART, 2019, p. 137 –grifos do autor).¹⁵

A política, para Mouffe, tem o objetivo de estabelecer a unidade, a ordem do social, de ser o lugar da sedimentação, daí o seu caráter ôntico; ela jamais supera o conflito e a divisão e, radicalmente pensada, é todo ato, toda a construção, toda decisão (MOUFFE, 2016). Cunha, Costa e Borges (2018, p. 186 – grifos dos autores) destacam que “a diferenciação (heideggeriana) proposta por Mouffe (Marchart, 2009) situa a política como o terreno em que *uma escolha é feita entre as muitas* (infinitas) possibilidades”, a qual reduz a uma as ilimitadas possibilidades do ser. Em referência à Derrida, Mouffe (2016) sustenta que a indecidibilidade não é um momento a ser atravessado ou a ser superado e que esse instante sempre habita a decisão. E é nesse sentido que se pode dizer que a desconstrução é hiperpoliticizada (MOUFFE,

¹⁵ Do original: “En los últimos años el pensamiento político ha dado un cierto giro, a veces llamado ‘giro ontológico’, para diferenciar lo político de la política. La clave de cada ontología de la política reside en esta diferenciación, la cual ha sido desarrollada por numerosos autores, quienes distinguen entre una política ôntica y una ontología de lo político (relativa a la totalidad del campo de lo social, mas no solo a su práctica particular). Esta diferenciación (que en francés está dada por la diferencia entre *la politique* y *le politique*) se remonta al artículo ‘La paradoja política’ de Paul Ricoeur, pero que emergió con fuerza en pensadores tan diversos como Jean Jean-Francois Lyotard, Claude Lefort, Alain Badiou, Jacob Rogozinski, Jacques Rancière y Étienne Balibar en la década del ochenta. Todos estos filósofos habían sido invitados al *Centre for Philosophical Research on the Political* por Jean-Luc Nancy y Philippe Lacoue-Labarthe con el propósito de discutir lo que llamaron la ‘retirada de lo político’ (Lacoue-Labarthe & Nancy, 1983).” (Minha tradução).

2016). Cada consenso apenas parece o estancamento de algo que é puro movimento, é impermanente e caótico. Lopes (2013) destaca:

Qualquer consenso é um consenso sobre o caos, sobre o instável e a estabilidade só se faz necessária, porque não é natural. A política é o que opera para tentar produzir essa estabilidade. A hiperpolítica (Mouffe, 1998) é possibilitada por uma política que não tem bases racionais ou lógicas para se desenvolver. Pressupõe antagonismos, dissensos e exclusões, não tem resolução final nem garantias. (LOPES, 2013, p. 20).

À dimensão antagônica da política, Mouffe (2016) propôs designar como o político. Borges e Lopes (2019, p. 23), por meio do diálogo com Marchart (2007), aprofundam argumentos em relação à distinção entre a política e o político, a fim de ampliar o debate sobre os diferentes modos de conceber o político fora das discussões propostas por teóricos racionalistas. As autoras apresentam o político, compreendido com certa autonomia e distinção, em duas escolas qualificadas por Marchart (2007) como político associativo e político dissociativo.

Segundo elas, o associativo envolve a defesa do político que enfatiza a comunhão, o cuidado pelo comum: “Isso se conecta à dinâmica de concepção das políticas curriculares, defendida em vários documentos assinados pelo Estado que clamam seu caráter político por meio da valorização de universais, tais como ‘formação de cidadãos críticos’, ‘defesa da escola de qualidade para todos’” (BORGES; LOPES, 2019, p. 24). Já a ideia do político dissociativo busca garantir a autonomia do político. Desse modo, aponta o conflito e o dissenso entre as partes envolvidas.

Assim, é possível compreender que a operação associativa destaca acordos via “apagamento” daquilo que não é comum e a operação dissociativa procura “fazer emergir” o conflito que houve na “harmonia” entre as partes envolvidas; nessa operação, a “harmonia” considera não tentar silenciar e sufocar a diferença. As autoras, tendo como base o registro discursivo laclauiano, se apoiam na noção do político dissociativo.

De acordo com essa discussão, a noção de político é própria da condição humana, do movimento do social, portanto da ordem do ontológico¹⁶. A distinção entre a política e o político

¹⁶ Aqui penso ser importante discorrer sobre um movimento que aparentemente pode ser lido como contraditório, mas que defendo como uma tensão do campo, em geral. Conforme destaca Marchart (2009, p. 15), o pós-fundacionalismo não nega a ideia de fundamento, mas objetiva “debilitar seu *status* ontológico”. Isso declina a centralidade e imobilidade estrutural de qualquer fundamento e, portanto, coloca em questão a possibilidade de um fundamento último. Desse modo, o fundamento é o lugar de uma ausência (o *Abgrund* – o abismo – em referência à Heidegger) e, por isso, “qualquer fundamento – além, é claro, do abismo – não se confirma como certeza última” (MENDONÇA, LINHARES, BARROS, 2016, p. 168). Uma vez que a precariedade, parcialidade e contingência do fundamento é assumida, a possibilidade de “entificação” do fundamento está ontologicamente descartada e o jogo (de acordo com Derrida) é o que mantém o debate político, pois é a estrutura como jogo que impede o registro preciso e definitivo do *ser*. É o jogo que permite suplementos infinitos, reinscrições e a falta constitutiva presente no campo finito impede a totalização. Assim, a discussão do espectro que orienta esta tese afirma a debilitação do caráter ontológico a partir da ideia de jogo derridiana e destaca a impossibilidade da presença em si. É na disseminação de sentidos própria da ordem do rastro como estrutura do Real – Real não como representação, mas como o inapreensível que

é possível por meio do entendimento de um social em que o consenso pressupõe o conflito, o dissenso, o caos. Borges e Lopes (2019, p. 24), concordando com Mouffe e Laclau, argumentam que “o político se desenvolve em uma dimensão antagônica inerradicável, constitutiva da sociedade. Nesse sentido, não cabem nem a ocultação nem o apagamento dos conflitos constituintes das disputas por significação.”

A dimensão ontológica insere o político nas diversas possibilidades do ser que podem ser pensadas apenas se for considerada a impossibilidade de uma ordem sem exclusões. A noção do político afeta invariavelmente a política como esse conjunto de práticas que procura estabelecer um ordenamento do social. Lopes (2011), em referência a Mouffe (2006), salienta que

restringir a investigação política ao foco nas questões ônticas referentes às práticas e instituições criadas para organizar os conflitos humanos pode mascarar as dimensões ontológicas vinculadas ao espaço público no qual vigoram os antagonismos e conflitos que constituem as sociedades. Tal privilégio das dimensões ônticas, desvinculadas das questões ontológicas, baseia-se em uma das tradições das ciências sociais na qual essas ciências assumem a tendência de buscar soluções racionais e apriorísticas para as decisões políticas. A constituição dessa racionalidade é calcada na análise objetiva e essencialista das ações políticas, retirando-lhes o caráter de imprevisibilidade, paixão, ambiguidade e incerteza. A possibilidade de disputarmos como serão criadas práticas e instituições para governar conflitos políticos não pode desconsiderar o constante antagonismo e os conflitos que permanecerão sendo objeto de produção da diferença nas relações políticas. (LOPES, 2011, pp. 27-28).

As pesquisas referenciadas por esta tese focalizam as políticas de currículo – a partir da discussão de currículo como “prática de significação, criação ou enunciação de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42) – procuram interpretar quais condições discursivas possibilitam o aparecimento e a sustentação de compreensões hegemônicas¹⁷ de currículo. Ademais, problematizam como essas condições operaram e operam na construção e na consolidação (ainda que precária, contingente e provisória) dessa hegemonia.

Desse modo, a pesquisa apoiada nesse registro procura destacar a interação das dimensões ôntica e ontológica, a fim de que possam ser apontados os dissensos e os antagonismos nas políticas de currículo. Lopes (2011) defende que

Desconsiderar conflitos e antagonismos nas políticas de currículo parece-nos ainda mais limitador, na medida em que implica desconsiderar as especificidades dessas políticas na produção de cultura. Se entendermos o currículo como uma produção cultural e como lutas pela significação do mundo (Hall, 2003), priorizar na política o conjunto de decisões governamentais e/ou os marcos econômicos criador de instituições e práticas acaba por conferir ao Estado uma prioridade na significação, desconsiderando os embates nos demais contextos sociais. (LOPES, 2011, p. 28).

possibilita o jogo das diferenças e o deslocamento sempre sob rasura – que se afirma o *lugar*, por excelência, do *político* (DUQUE-ESTRADA, 2020).

¹⁷ Sobre a questão da hegemonia, é possível afirmar que ela é relevante para os estudos pós-estruturais e central na Teoria do Discurso. Na subseção 1.2.1 deste capítulo, essa importante categoria da TD é discutida.

Ao reconhecer a necessidade de investigar a interação dessas duas perspectivas, Mouffe (2016) valoriza o sentido de democracia pluralista¹⁸, também o localiza, assim como Laclau, no terreno do indecível e considera as questões da desconstrução, conforme indica Derrida. Para a pesquisadora:

Quando aceitamos que todo consenso existe como resultado temporário de uma hegemonia provisória, como uma estabilização do poder, e que isso sempre implica alguma forma de exclusão, podemos começar a considerar a política democrática de um modo diferente. Uma perspectiva democrática que, graças aos *insights* da desconstrução, seja capaz de conhecer a verdadeira natureza de suas fronteiras e reconhecer as formas de exclusão que representam, em vez de tentar dissimulá-las sob um véu de racionalidade ou moralidade, pode nos ajudar a lutar contra os perigos da complacência. Uma vez que se esteja consciente do fato de que a diferença é a condição da possibilidade para a constituição da unidade e da totalidade, ao mesmo tempo que fornece seus limites essenciais, tal perspectiva pode contribuir para subverter a tentação sempre presente que existe nas sociedades democráticas de naturalizar suas fronteiras e essencializar suas identidades. Por essa razão, um projeto de “democracia radical e plural”, informado pela desconstrução, será mais receptivo à multiplicidade de vozes que uma sociedade pluralista engloba e à complexidade da estrutura de poder que essa rede de diferenças implica. Na realidade, será capaz de compreender que a especificidade da democracia pluralista moderna não reside na ausência de opressão e violência, mas na presença de instituições que permitem que esses aspectos sejam limitados e contestados. E, portanto, será mais adequado perguntar como essas instituições poderiam ser multiplicadas e aprimoradas. (MOUFFE, 2016, pp. 24-25).

Há conflitos, assim, o ordenamento social só pode ser constituído por relações hegemônicas precárias, por processos discursivos contingentes e com fechamento da significação sempre provisório. E são esses processos, entendidos como espaços de disputa pela hegemonia, que irão conceber as políticas de currículo.

Sem desconsiderar a importância da abordagem do ciclo de políticas¹⁹ de Stephen Ball para o estudo de políticas educacionais, o enfoque discursivo ao qual este estudo está vinculado procura aprofundar a superação de binarismos como política e prática nas investigações sobre políticas curriculares. Desse modo, a estrutura não é negada, porém não é conferida a ela a condição de determinar posições sociais por fatores econômicos ou quaisquer outros. Compreende-se que tais posições são estabelecidas, contingentemente, no processo de

¹⁸ Mouffe (2016, p. 20) afirma que “uma democracia liberal é, sobretudo, uma democracia *pluralista*”. A autora destaca que a democracia pluralista “reside na compreensão da diversidade de concepções de bem, não como algo negativo, que deveria ser suprimido, mas como algo a ser valorizado e celebrado. Isso requer a presença de instituições que estabeleçam uma dinâmica específica entre consenso e dissenso”. (ibidem, p. 20).

¹⁹ Lopes e Macedo (2011) discorrem sobre a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball elaborada em parceria com Richard Bowe. As autoras sinalizam que Ball, a despeito de reconhecer a relevância da análise do Estado, destaca a importância de teorias de política educacional não se limitarem à perspectiva de controle estatal. As autoras explicam que embora haja na abordagem do ciclo de políticas a afirmação de que “as políticas envolvem processos de negociação e luta entre grupos rivais, tais processos parecem ser identificados apenas na implementação de projetos políticos, não na própria produção desse projeto no âmbito do Estado. É reafirmada, assim, a separação entre proposta e implementação que a abordagem do ciclo de política visa superar”. (ibidem, pp. 246-247).

articulação de discursos que disputam uma hegemonia e constituem os sujeitos. Lopes e Macedo (2011) argumentam que

Podemos dizer também que a ideia de estrutura é substituída pela de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas, provisórias e contingentes. Nessa perspectiva, discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. Nas políticas, o discurso define como são os termos de um debate político, quais agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas. Entender as múltiplas determinações de um fenômeno social, incluindo currículo, avaliação, mas também sociedade, economia e Estado, significa entender como tudo isso é significado. Essa significação é dada por um discurso que estabelece regras de produção de sentido. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252).

No caso das políticas de currículo, a disputa da hegemonia em torno de determinados saberes e práticas curriculares é problematizada nas pesquisas de registro pós-estrutural e pós-fundacional da Teoria do Discurso e nas suas traduções para o campo da educação. Para ilustrar esse aspecto, Lopes (2011) aponta as seguintes questões, das quais as investigações com as que este estudo dialoga tentam dar conta:

Por exemplo, quais vêm sendo os processos de articulação que garantem a atual hegemonia de discursos associados ao projeto de currículo nacional centrado em propostas curriculares, avaliação centralizada nos resultados e avaliação dos livros didáticos? Quais demandas educacionais são articuladas nesses processos? Na afirmação de determinadas políticas de currículo como hegemônicas, como se desenvolve a exclusão de identidades curriculares diferenciais nos múltiplos contextos políticos? (LOPES, 2011, pp. 33-34).

O aporte da TD é potente para as apostas em possibilidades de respostas a esses questionamentos. O entendimento de discurso como linguagem, práticas, instituições, produções econômicas e todo o conjunto da vida humana (LOPES, 2011) configura uma tentativa de superação da perspectiva realista que coloca a objetividade como decorrente do foco no objeto (LOPES, 2011) e não como uma produção decorrente de articulações possíveis de serem interpretadas e problematizadas.

1.1.1 A problematização da ideia de sujeito: implicações para a política curricular em um enfoque discursivo

Talvez, investigar quais conjunturas discursivas possibilitaram e possibilitam a emergência e a sustentação de políticas de currículo hegemônicas e como essas condições discursivas atuam na construção e na consolidação dessa hegemonia só seja possível por meio da celebração da subjetividade (GALEANO, 2015), como, a despeito dos possíveis desvios das orientações filosóficas dos escritores, Galeano contribuiu com poesia com o descentramento do

sujeito – promovido pela descoberta do inconsciente – presente nas leituras freudianas e lacanianas por parte de Derrida.

É na celebração da subjetividade, ou, como nos lembra Laclau (2014), não subjetividade, mas subjetivação, que se compreende o sujeito não como dado aprioristicamente, mas urdido na ação política. Portanto, “decidimos e nos constituímos como sujeitos da decisão política quando não há um *a priori* que sustente nossa decisão como uma obrigatoriedade racional” (LOPES, 2011, p. 28).

Isso nos leva a destacar que o debate sobre o sujeito está sendo pensado na discussão curricular que defendo considerando o seu descentramento e, desse modo, entendendo-o não como *algo* a ser conhecido, não como *aquela ser* autônomo, mas como *aquela* que se constitui por heterogeneidades, na troca e na negociação com *a* alteridade. Dessa forma, é realizada uma aposta na provocação e na *garantia* do por vir que habitam o pensar sobre o sujeito; pensar este entendido não para conhecer *algo*, mas para provocar e tentar *garantir* o por vir das *coisas*. Desse modo, o sujeito é localizado na ordem espectral, a qual não se esgota em dualismos, reúne na disseminação e, conforme indica Derrida (1994), é difusa por mais certa que se suponha ser:

sobre a disjunção que minha subscrição ao outro implica, sobre a interrupção que o respeito impõe e que a impõe por sua vez, sobre uma diferença cujo único, disseminado nos inúmeros carvõezinhos do absoluto misturado às cinzas, não estará jamais assegurado no Um. (DERRIDA, 1994, p. 47).

Como defende Derrida (1994), o *si* não é homogêneo e sim heterogêneo, autocontestador, discordante, paradoxal, uma vez que ao se afirmar como *um*, deixa de incluir possibilidades outras que o *si*, contraditoriamente, pode *ser*. Assim, é importante problematizar a ideia de uma razão universal, de um sujeito único, consciente, de uma identidade fixa, calculista (e calculada), objetiva. Essa forma de compreensão do sujeito é colocada em debate pelos estudos de corte pós-estrutural. Pavan e Tedeschi (2017, p. 686) afirmam que “entre as concepções de sujeito que mais marcaram a educação e o currículo na modernidade está o *cogito* cartesiano, um ‘eu’ unificado e coerente, fixo e permanente, origem e causa da ação.”

As autoras compreendem que nos estudos educacionais (e especificamente do currículo) esse sujeito centrado, controlador, capaz de ordenar, de classificar, de incluir e/ou de excluir vê o outro como um problema que deve ser superado. Assim sendo, “questões que envolvem identidades e diferenças, que envolvem o outro, precisam ser tematizadas e consideradas como problemas sociais e pedagógico-educacionais” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 693).

A ideia de um sujeito racional, cartesiano é contestada, não no sentido de eliminar o sujeito, mas de enfatizar o seu descentramento. Como destaca Lopes (2013),

A desconstrução do sujeito (sua morte) é antes o seu descentramento, o questionamento do seu caráter de origem ou fundamento, tal como também se opera ao questionar a estrutura. O sujeito existe como efeito do significante, como resultado de escolhas capazes de fechar provisoriamente a significação. Como resultado de um ato de decisão, acrescenta Laclau (1998), habitada pela indecidibilidade, suplementa Derrida (1998). (LOPES, 2013, p. 14).

Portanto, nessa abordagem, as decisões políticas que constituem os sujeitos são interpretadas como tradução e, por isso, fluxos de significação. Tais decisões são localizadas, conforme indica Laclau (2011), em terreno indecidível. Laclau (2016, p. 92 – grifos do autor) defende: “como a decisão que constitui o sujeito é tomada em condições de indecidibilidade insuperável, ela não expressa *identidade* do sujeito (algo que o sujeito *já é*), mas requer atos de *identificação*.”

Assim, é possível compreender que não há uma ordem que defina uma única maneira de decidir em determinado contexto, mas a forma como a contingência se apresenta e como os processos de subjetivação e de identificação dos sujeitos, sempre relacionais, se dão no momento da decisão. Conforme afirma Laclau (2016):

Como a decisão é sempre tomada no interior de um contexto determinado, o que é decidível não é *inteiramente* livre: o que conta como uma decisão válida terá os limites de uma estrutura que, em sua realidade, é apenas parcialmente desestruturada. A loucura da decisão é, se vocês quiserem, como toda loucura, regulada. A dialética entre decidíveis e indecidíveis sociais é mais primária do que qualquer unilateralidade dos momentos de determinação estrutural (de regra), ou de decisão. (LACLAU, 2016, p. 93 – grifos do autor).

Essa interpretação de Laclau encontra apoio em Derrida, o qual aponta para outra forma de lidar com as leis, normas e regras, que não seja niilista, mas que também não seja meramente hermenêutica. Com isso, indica que o pensamento com justeza é um pensamento que não se esgota na aplicação de regras: “Sem o que a justiça corre o risco de se reduzir novamente a regras, normas ou representações jurídico-morais, num inevitável horizonte totalizador, movimento de restituição adequado, de expiação ou de reapropriação” (DERRIDA, 1994, p. 47). Sem o sustento radical da lei, a decisão em terreno indecidível se conecta ao sujeito e, com isso, nos liga às questões de responsabilidade e de justiça. Desse modo, nos coloca na ordem da decisão, como sujeitos responsáveis por decidirem sobre a regra.

A noção de tradução desenvolvida por Derrida é importante para pensar a política como algo que não finda na aplicação de normas. A compreensão de que os sentidos escapam a qualquer tentativa de aprisionamento *ad infinitum* faz pensar que os significantes que constituem as políticas curriculares, por não conterem uma essência, estão em constante movimento de significação e processos de diferir. Diz Derrida (2002):

A palavra “verdade” aparece mais de uma vez em “A tarefa do tradutor”. Não é necessário apressar-se em compreendê-la. Não se trata da verdade de uma tradução enquanto conforme ou fiel a seu modelo original. Nem mais, do lado do original ou mesmo da tradução, de alguma adequação da língua ao sentido ou à realidade, até mesmo da representação de alguma coisa. (DERRIDA, 2002, pp. 49-50 – grifos do autor).

Realizamos a tradução como um operador da linguagem – que escapa a nossa escolha – fazendo com que os atos de poder instituintes de um discurso sejam incapazes de conter a iteração, a negociação de significações e o vazamento de sentidos das políticas curriculares. Isso nos leva a entender que problematizar a ideia de uma razão universal, de um sujeito que acredita em uma verdade válida para todos é importante para o debate curricular.

A discussão acerca das questões que envolvem os processos de constituição do sujeito possibilita avançar na defesa de produzirmos um currículo que mobilize pertencimentos, que negocie sentidos e que seja significado como um processo; mas não um processo que deseje alcançar algum lugar sem o cuidado de colocar em risco o diferir, mas como *algo* que se produzindo constitui o seu existir, nos produz e nos constitui como sujeitos (sempre inconstantes e caóticos que somos).

Assim, na relação contextual, é possível pensar o currículo discursivamente e, por isso, potente para produzir distúrbios, uma vez que somos produtores na relação com *o outro* e que não podemos decidir no lugar do *outro*, pois não se pode controlar os processos de significação do currículo, embora o nosso movimento seja sempre de fixar a diferença, de estabilizar o que acreditamos ser possível significar como produção curricular. Ainda assim, há sempre fluxo, nenhuma amarra e nenhuma possibilidade de controle total da significação, portanto há sempre efeitos da diferença. Aqui, faço referência ao pensamento da *différance* derridiano, como movimento de relação com a alteridade constitutiva ao próprio sujeito, inapreensível, logo, que não se pode precisar, “à medida que essa diferença não encontra limites nem bordas, uma vez que as bordas e limites são seus efeitos, ela permite pensar uma metafísica sem hierarquias ou essências (...)” (PINTO NETO, 2015, p. 117).

Portanto, em uma perspectiva da diferença tal como pensada por Derrida (1991), falar sobre sujeito é entender que há uma superficialidade todas as vezes que se supõe fazer isso; sempre arranhamos ao nos referirmos ao sujeito, porque há sempre um ler e escrever, um ser autor e ser leitor ao mesmo tempo; há sempre uma *dynamis*, na perspectiva derridiana, ou seja, uma força, uma potência, um movimento difuso na aparição das *coisas* e das que não aparecem, mas dão sinais, o que dá vivência aos escritos. Derrida (1995) diz:

Mas a percepção pura não existe: só somos escritos escrevendo, pela instância em nós que sempre já vigia a percepção, quer ela seja interna quer externa. O "sujeito" da

escritura não existe se entendemos por isso alguma solidão soberana do escritor. O sujeito da escritura é um *sistema* de relações entre as camadas: o bloco mágico, do psíquico, da sociedade, do mundo. No interior desta cena, é impossível encontrar a simplicidade pontual do sujeito clássico. (DERRIDA, 1995, p. 222 – grifos do autor).

Para Derrida, compreender a alteridade como pertencente à ordem da diferença opositiva consiste numa perspectiva metafísica que visa a controlá-la, visto que essa estratégia do paradigma ontológico permite a indicação de um valor (sempre considerado hierarquicamente superior) e se prende a uma ordem que deseja marcar algo enquanto tal. Esse valor, fora do sistema, da estrutura, garantirá seu funcionamento. Nessa estrutura, tudo advém desse valor e a ele retornará, ficando a alteridade reduzida a um tal valor. Assim, o pensamento derridiano sustenta a alteridade na sua radicalidade, como *aquela* que joga o jogo da estrutura (DERRIDA, 1995), que escapa à ontologia, que é impossível de ser apreendida como tal e que é significada como apropriações, como identificações.

Inspirada também pelo tema da alteridade em Derrida, afasto-me da ideia de currículo como política de Estado, como *algo* que tem onde pousar, e me aproximo, conforme já apontado, do entendimento que o currículo se constitui de modo relacional, *colocado* na estrutura radical da alteridade, na qual é impossível o controle das políticas curriculares, uma vez que lidamos com uma prática social imersa em processos de significação, os quais são incontroláveis.

Com isso, o lugar do conhecimento e *ele próprio* é repensado na proposta curricular. Entendo que ao dar centralidade ao conhecimento como algo reificado, me afasto de outros processos de significação. Desse modo, ao me aproximar da compreensão de currículo como produção cultural/ política, o “conteúdo historicamente acumulado pela humanidade” é considerado como processo de significação. Igualmente, entendo que o conhecimento não é algo dado, mas produzido.

Portanto, ao significar o currículo como produção discursiva, híbrida, ambivalente e sem garantias, tento des-sedimentar e abalar a centralidade do conhecimento na proposta curricular. Ao fazer isso, aposto na possibilidade de abrir espaço para o imprevisível, para o *talvez*, assumindo a postura ético-política da filosofia do por vir. Tal movimento me obriga, considerando a imprevisibilidade, procurar pensar uma proposta curricular que, a partir do entendimento de currículo como cultura e, por isso, como produção contingente, não sendo possível o seu ordenamento *ad infinitum*, considere o planejamento de modo que as relações e os contextos interessem. Isso me provoca a não assumir a estabilidade de tal forma que me impeça de viver a relação com *o outro* como *uma* alteridade.

Pretendo, neste movimento, pensar letramentos a partir de uma ideia que desacomode uma possível significação relacionada com homogeneidade, com a defesa de um “sujeito letrado”, sob o pretexto da igualdade, do *um* que se faz na violência do banimento, por se afirmar como *um* e, assim, excluir possibilidades *outras*. Com isso, busco apostar em um sentido de letramentos que resista à violência *com a* alteridade. Minha esperança é que essa argumentação viabilize significar letramentos como possibilitador das mais variadas subjetivações, como *aquilo mesmo* que permite emergir a diferença e que não seja reduzido ao “saber-fazer”.

1.1.2 O limite da normatividade na Teoria do Discurso - Por um currículo sem fundamento

O limite da normatividade na Teoria do Discurso é um dos principais pontos de questionamento por parte dos críticos da perspectiva laclauniana. Ao contestar a racionalidade da política, a TD nos envolveria em um certo imobilismo frente às possíveis lutas a serem provocadas e travadas para uma transformação político-social. A discussão acerca do descentramento do sujeito – presente na Teoria do Discurso – distanciaria, para os críticos da teoria de Laclau, o sujeito de questões como responsabilidade e compromisso com práticas de transformação do *status quo* (LOPES, 2015a).

Um ponto de partida razoável para compreender a questão do limite da normatividade da teoria laclauniana *talvez* seja o entendimento da operação de retirada do fundamento que sustentaria uma normatividade tal como defendida pelo pensamento estruturalista e fundacionalista. Na perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional da Teoria do Discurso, opera-se com a retirada do fundamento, da forma como este é concebido pelo estruturalismo e fundacionalismo. No entanto, não se trata de uma espécie de antifundacionalismo, mas de uma crítica à função atribuída ao fundamento no prisma estrutural e fundacional (MARCHART, 2009).

A ideia de fundamento reside na compreensão de que *o* centro – como fundamento também é significado por Derrida (1995) – não é fixo e algo transcendental que governa a estrutura. Ele participa do jogo da estrutura, podendo deixar de ser centro. Para Derrida (1995):

É certo que o centro de uma estrutura, orientando e organizando a coerência do sistema, permite o jogo dos elementos no interior da forma total. E ainda hoje uma estrutura privada de centro representa o próprio impensável. Contudo, o centro encerra também o jogo que abre e torna possível. (DERRIDA, 1995, p. 230).

Compreende-se que a estrutura se autoestrutura, sem um fundamento que seja capaz de transcendê-la. Ou seja, as estruturas continuam relacionais e articulando elementos negativos,

contudo, o pensamento pós-estruturalista contesta a lógica essencialista a respeito do centro da estrutura e a ideia metafísica de que haverá sempre uma presença que de longe determina tudo. Como defendem Laclau e Mouffe (2015, p. 187), “Qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro.”

Considerando o pressuposto pós-fundacionalista da impossibilidade de um fundamento como elemento natural, mas apenas como construção discursiva, Laclau (2015) organiza a Teoria do Discurso. Mendonça (2014) destaca que

Podemos dizer que essa impossibilidade de encontrarmos um fundamento último está na base ontológica do pensamento político do autor. Todo o seu percurso teórico, de HSS²⁰ até o seu último trabalho de maior relevância, *La razón populista* (Laclau, 2005), guarda esta característica essencial: não há como escaparmos do antagonismo, da precariedade e da contingência que dominam as relações sociopolíticas. Tal convicção marca todas as categorias analíticas da teoria do discurso, as quais fundam um sistema de pensamento pós-fundacionalista. (MENDONÇA, 2014, p. 161 – grifo do autor).

Portanto, o debate sobre a normatividade na TD precisa considerar as interpretações da perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional na qual essa teoria se ampara, sobretudo acerca da lógica do fundamento concebido como não sendo fixo, natural, essencialista, determinista. Essa é uma das razões para que a teoria laclauniana discorde de soluções políticas deliberativas, fundadas na razão instrumental e calculista, a qual projeta conjunturas artificialmente elaboradas. Laclau (1993) chama a atenção para a proximidade que soluções assim pensadas e projetadas podem ter com práticas totalitárias:

Uma decisão apodítica ou, em um sentido mais geral, uma decisão que reivindica para si uma "racionalidade" incontestável, é incompatível com uma pluralidade de pontos de vista. Se a decisão se baseia em um raciocínio de caráter apodítico, não é, em absoluto, uma decisão: para uma racionalidade que me transcende e que já decidiu por mim, o meu papel é apenas *reconhecer* a decisão e as consequências que dela seguem. É por isso que todas as formas de racionalismo radical estão somente a um passo de distância do totalitarismo. Mas se, ao contrário, se demonstra que não há último fundamento racional do social, o que se segue não é a completa arbitrariedade, mas a racionalidade mais fraca inerente a uma estrutura argumentativa baseada na *verossimilhança* de suas conclusões – o que Aristóteles chamou *phronesis*. E esta estrutura argumentativa, precisamente porque não se baseia em uma racionalidade apodítica, é eminentemente pluralista. (LACLAU, 1993, p. 203 – grifos do autor).²¹

²⁰ Referência de Mendonça (2014) ao livro *Hegemony and socialist strategy*, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

²¹ Do original: “Una decisión apodítica o, en un sentido más general, una decisión que reivindica para sí misma una ‘racionalidad’ incontestable, es incompatible con una pluralidad de puntos de vista. Si la decisión se basa en un razonamiento de carácter apodítico, no es en absoluto una decisión: una racionalidad que me trasciende ha ya decidido por mí, y mi papel es tan sólo el de *reconocer* la decisión y las consecuencias que de ella se siguen. Es por esto que todas las formas de racionalismo radical están sólo a un paso del totalitarismo. Pero si, por el contrario, se demuestra que no hay último fundamento racional de lo social, lo que se sigue no es la completa arbitrariedad, sino la racionalidad más débil inherente a una estructura argumentativa fundada en la *verosimilitud* de sus conclusiones —en lo que Aristóteles llamara *phronesis*. Y esta estructura argumentativa, precisamente porque no se basa en una en una racionalidad apodítica, es eminentemente pluralista.” (Minha tradução).

Tomando como exemplo a citação anterior, uma decisão apodítica não é uma decisão, mas sim uma tentativa inócua de impedir a proliferação de sentidos e, portanto, de interditar as propostas normativas que a contingência possibilita. Para a teoria laclauiana, a significação da decisão – considerada digna desse nome – é inspirada pelo pensamento desconstrucionista derridiano, logo, compreendida sem uma régua racional, resistente à ideia de cálculo.

O pensamento da desconstrução nos propõe que todas as estruturas são contingentes e formadas por atos de poder em que uma decisão é sempre tomada em terreno indecidível, ou seja, sempre negando outras (DERRIDA, 2016), conforme apontado anteriormente. Assim, não é possível considerar a decisão fora da experiência do político, fora da articulação e da negociação de sentidos. Como afirma Laclau (2016, p. 96), “indecidibilidade e decisão são os nomes desta tensão indelével e constitutiva que torna possível uma sociedade *política*.”

Por conseguinte, toda decisão não vai revelar a verdade, mas um valor de verdade em detrimento de outros que estavam em jogo quando a decisão foi tomada. Isso nos conecta a uma responsabilidade que não cessa e nos liga também à experiência do ético, entendido como possibilidade de não se apontar para uma tólos, para uma normatividade que indica uma totalidade. Derrida (2016) discute:

A cada vez que escuto alguém dizer “eu tomei uma decisão”, ou “eu assumi minhas responsabilidades”, desconfio, pois se há responsabilidade ou decisão não se pode determiná-las como tais, ou ter certeza ou boa consciência a respeito delas. Se me comporto particularmente bem em relação a alguém, sei que é em detrimento de outro; em relação a uma nação, em detrimento de outra; em relação a uma família, em detrimento de outra; em relação a meus amigos, em detrimento de outros amigos ou não-amigos, etc. É a infinitude que se inscreve no interior da responsabilidade; caso contrário, não haveria problemas éticos ou decisões. E é por isso que a indecidibilidade não é um momento a ser atravessado e superado. Os conflitos de dever – e só há dever em conflito – são intermináveis e, mesmo quando tomo minha decisão e faço algo, a indecidibilidade não chega ao fim. Sei que não fiz o suficiente e é desse modo que a moralidade continua, que a história e a política continuam. Há politização ou eticização porque a indecidibilidade não é simplesmente um momento a ser superado pela ocorrência da decisão. A indecidibilidade continua habitando a decisão e esta última não se fecha diante da primeira. A relação com o outro não se fecha, e é por causa disso que há história e que se tenta agir politicamente. (DERRIDA, 2016, p. 132-133 – grifos do autor).

Tendo como base a citação acima, é possível dizer que, acompanhando Derrida, Laclau (2016) compreende que todas as decisões, todas as ações políticas estão sempre sublinhadas pela precariedade e pela contingência. Portanto, é possível pensar normativamente, mas é preciso considerar que toda decisão política ocorre no plano ôntico e, assim, está marcada “por sua própria finitude diante da ontologia do político” (MENDONÇA, 2014, p. 163).

A compreensão laclauiana a respeito da finitude da decisão ôntica – que destaca que a fixação completa de sentidos sempre escapa diante da infinitude do social – sustenta a defesa

de uma teoria curricular que vê naquilo que é denominado como limite normativo da TD possibilidade para a produtividade política. Acompanho Lopes (2015a) na defesa de que esse limite constitui um vazio normativo, compreendido como impossibilidade de plenitude. A ausência é da falta de totalidade e não da falta *per si*. Assim, a ausência é, *ela mesma*, possibilidades e, por isso, *presença-ausência* de *algo* que pode desbloquear as formas de significação.

Essa interpretação se afasta de uma compreensão de teoria curricular que tenta orientar um projeto identitário ao propor uma normatividade teórica que se supõe garantidora de uma transformação político-social. Tal normatividade, possível de ser sublinhada como tradicional no campo do currículo, apresenta grandes chances de reduzir o currículo – e a educação – a um conjunto de regras que determinam o que o outro deve ser.

Por meio de um investimento radical (LOPES, 2015a) na teoria e na política curricular como possibilidade de operar no âmbito do vazio normativo, Lopes (ibidem) defende uma discussão sobre a normatividade que não se propõe como normativa, em razão de destacar que não há garantias, tampouco o término do movimento de significação. De acordo com a autora, “o investimento radical implica negociação, não necessariamente pacífica, entre diferentes representações particulares que podem ser universalizadas provisória e precariamente” (LOPES, 2015a, p. 125).

Isso possibilita pensar um currículo como elusivo – conforme apontado por Lopes (2015a), já sugerido em outras perspectivas teóricas (Portelli, 1987) – ao se destacar a abertura para as múltiplas significações, para a construção de processos de diferir e de constituição de identificações. Portanto, conforme Lopes (2015a), defendo uma teoria de currículo

que não se vê como produtora da racionalidade que constitui a norma a ser seguida para guiar a política, as escolhas de conteúdos curriculares e de políticas de identidade nas escolas. Trata-se de uma teoria que busca o risco de teorizar sobre o imprevisto, o contingente, des-sedimentar certezas, reativar possibilidades desconsideradas. (LOPES, 2015a, p. 120).

Por meio dessa teoria, procuro me afastar de uma lógica que tenta fixar currículo como prescrição para orientar determinado projeto identitário, em razão de entender que as identidades não são fixas e que estamos sempre construindo noções e constituindo nós mesmos em um jogo político das possibilidades de ser, as quais se dão em contexto, no constante processo de diferir e na relação com *a* alteridade. Essa compreensão busca abalar bases teóricas que consideram currículo como uma linha de determinação possível de garantir um sujeito que se deseja formar.

Por conseguinte, assumo uma teoria curricular que vê no limite normativo da TD possibilidade de apostar na ideia de que há sempre um adiamento da significação, portanto há sempre negociação – não autogerida e consciente, mas como condição de se estar no terreno da tradução. Considerar a imprecisão, a incerteza, a contingência do currículo e que ele se constitui como prática de significação, por isso prática política, não é defender uma suposta ausência de normas. Conforme afirma Lopes (2015a), é defender que “Toda normatividade é decorrente de uma articulação discursiva, sem fundamento, como resposta e mobilização frente ao que se considera uma ameaça às identificações sociais” (LOPES, 2015a, p. 125).

Isso nos leva a pensar que currículo – e educação – não é determinar o que *o outro* deve ser, mas sim um projeto – sem garantias e certezas do que virá – de relação e de construção intersubjetiva, que considera que qualquer atividade educativa está envolvida na relação com *a* alteridade radical, portanto na negociação de sentidos, conhecimentos, valores. Logo, as nossas projeções precisam estar sempre em negociação com as relações em contexto, com as possibilidades de ser (LOPES, 2015a).

Embora estejamos sempre inseridos em normatividades mais amplas, as quais tentam orientar e controlar o que está sendo realizado nos mais variados contextos educacionais, defender esse investimento radical teórico e político que opera no vazio normativo possibilita tentar apostar menos em uma teoria curricular que procura determinar o que o currículo deve ser e realizar apostas na reinvenção e ressignificação dessas regras nos contextos educacionais, ainda que estes tentem bloquear as possibilidades de ser.

Isso me possibilita pensar letramentos com base em uma teorização disponível para negociar o que se projeta sobre *o outro* considerando os contextos, de modo a não tentar frear as múltiplas possibilidades de ser, de tentar não abafar os processos de diferir do *outro* e a constituição de suas identificações. Defendo, assim, que qualquer ideia relacionada com letramentos precisa estar à disposição para ser negociada, repensada e ressignificada na ação concreta, em um movimento imbricado nas relações de poder que buscam fixar sentidos.

Desse modo, aposto em processos de identificação abertos e na ausência de regras fixas. Isso libera a possibilidade para um projeto de letramentos que assuma a força da contingência e que invista nas chances de se inventar letramentos possíveis para contextos escolares específicos (considerando as relações de poder que vão sendo construídas em contexto). Com isso, tenciono afirmar o movimento da política nos letramentos.

Portanto, não aposto em um outro projeto normativo para letramentos, como se estivesse baseada em um binarismo metafísico de um pelo outro, de sim pelo não, de bem pelo mal. Meu

esforço se dá em defender uma significação de letramentos que libere espaço para a luta política, de modo que seja afastada qualquer proposta autoritária, próxima a práticas totalitárias que procuram intencionalmente colonizar *o outro* e dizer qual é a verdade do mundo para ele e para todos. Com isso, afirmo uma teoria curricular que aposta na ideia de uma democracia radical (LACLAU; MOUFFE, 2015), uma vez que procura ampliar as possibilidades democráticas ao abrir espaço para as formas de significar o mundo.

1.2 Teoria do Discurso: potencializando a des-sedimentação de sentidos de letramento/s

Na tentativa de situar o/a leitor/a, informo que inicio esta seção apresentando brevemente concepções e perspectivas no campo que se ocupa em discutir letramento/s. Amparada na TD, busco apresentar as discussões considerando a parcialidade, precariedade e historicidade das inscrições de letramento/s.

A respeito dos estudos sobre letramento, Bunzen (2014) aponta que debates acerca da escrita têm sido objeto de interesse por parte de pesquisadores das mais diferentes áreas: historiadores, antropólogos, filólogos, sociólogos, linguistas, pedagogos, estudiosos da literatura. Ainda segundo o autor, no Brasil, trabalhos no campo da linguística que enfatizavam a relação entre a “ ‘fala’ e a ‘escrita’ (cf. Marcuschi, 2001)” e os vários questionamentos sobre “a concepção da aprendizagem escrita como algo essencialmente escolar, universal e neutro (Freire, 1975; Soares, 1998; Kleiman, 1995)” e pesquisas a respeito de como adultos não alfabetizados que lidam com as mais diversas situações se relacionam com a escrita no ambiente escolar e fora dele provocaram novos debates epistemológicos e metodológicos acerca dos estudos voltados para a escrita (BUNZEN, 2014, p. 8).

Bunzen (2014, p. 8) destaca ainda que um dos resultados do contato desses estudos com as pesquisas publicadas em língua inglesa “foi a criação de termos equivalentes a ‘literacy’, tais como ‘alfabetismo’ e ‘letramento’, se contrapondo muitas vezes ao conceito também polissêmico de ‘alfabetização’”. Desse modo, segundo o pesquisador, se impôs para os estudiosos brasileiros o desafio de compreender a escrita não apenas a partir da perspectiva (psico)linguística, mas também histórica e antropológica, considerando, para isso, sobretudo, as relações de poder envolvidas nesse processo.

Logo, o letramento, por meio das contribuições dos chamados New Literacy Studies (NLS) /Novos Estudos do Letramento (NEL), passa a ser compreendido como prática social. Essa tese foi retomada pelas pesquisas do antropólogo Street (1993, 1995, [1984] 2014), as

quais discutem profundamente modelos interpretativos do letramento, enfatizam a importância de se pensar esse conceito como plural, contestam uma visão grafocêntrica do letramento (tomado como um processo escolar) e, portanto, questionam “a visão dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (BUNZEN, 2014, p. 9).

Para Street ([1984] 2014), o conceito de letramento assume uma perspectiva social e cultural. A configuração desse conceito nessa direção se evidenciou a partir dos NEL, propagados pelos estudos do antropólogo inglês. A concepção de letramento passou a apresentar um enfoque antropológico, “uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (ibidem, p. 17). O autor categorizou dois enfoques para o conceito de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Segundo ele, a visão autônoma do letramento “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (ibidem, p. 44). Assim, segundo o autor, as variedades culturais não são reconhecidas, tampouco valorizadas, pois existe um modelo de letramento “autônomo”, uniforme, independente e considerado o único capaz de fomentar o desenvolvimento intelectual e as habilidades que envolvem leitura e escrita.

Por outro lado, o modelo ideológico de letramento, difundido pelo antropólogo, flexibiliza o próprio conceito de letramento, pois observa as práticas culturais em diferentes contextos sociais. Street (ibidem), na tentativa de ressaltar o aspecto social e cultural do termo e de “trazer os letramentos para a agenda política”, usa-o no plural – letramentos. Sobre o modelo ideológico, o antropólogo afirma:

Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e de escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. (STREET, 2014, p. 44 – grifo do autor).

Outra reflexão ligada à divisão entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento difundidos por Street, são as versões “fraca” e “forte” do conceito de letramento propostas por Soares (2012). Segundo a autora, a interpretação “fraca” associa-se ao modelo autônomo de letramento. De acordo com essa versão, “o letramento é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2012, p. 72). Ou seja, a leitura e a escrita são observadas sob o foco da funcionalidade (SOARES, 2012), atributo considerado essencial às atividades de ler e de

escrever, as quais são concebidas como necessárias para que o indivíduo funcione bem na sociedade e são vistas separadas das práticas culturais que as envolvem. Contrária a essa perspectiva e amparada no modelo ideológico proposto por Street, está a versão “forte”, também denominada por Soares (2012) como versão “revolucionária” do conceito de letramento. De acordo com essa versão,

letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder nos contextos sociais. (SOARES, 2012, p. 75 – grifos do autor).

Em artigo publicado no ano de 2014, Goulart – apresentando início de ruptura com entendimentos assumidos por ela a respeito do conceito de letramento – propõe realizar um trabalho analítico acerca das relações político-pedagógicas entre os conceitos de alfabetização e de letramento. A autora analisa os sentidos do termo letramento no Brasil, mas não propõe discutir as teorias sobre o tema em dimensões socioculturais.

Goulart (2014) reconhece que os estudos do letramento são importantes num processo histórico de pesquisas e discussões no campo educacional, como, por exemplo, no destaque para o valor social de aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, a autora encaminha o debate a partir da compreensão de que no Brasil o termo letramento foi cunhado como estratégia de compensação e que este tem levado a dicotomizar forma e sentido, apartando as dimensões do ensinar-aprender a escrita.

Segundo a pesquisadora, a dicotomização entre os termos alfabetização e letramento talvez esteja servindo para, mais uma vez, esvaziar o conteúdo do primeiro em seu sentido político e para “perpetuar as diferenças de conhecimentos que grupos sociais populares levam para a escola como insuficiências que acarretam dificuldades, que precisam ser compensadas.” (GOULART, 2014, p. 49). Com base na teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin, a autora preconiza um trabalho com a alfabetização na perspectiva discursiva.

Essa breve apresentação a respeito de como letramento/s é significado em trabalhos construídos em diferentes períodos e em diversas bases teóricas, elaborados por autores que se aproximam ou se distanciam em seus entendimentos a respeito do tema, aponta para a compreensão, na perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional assumida pela TD, que não é possível responder “o que é/são letramento/s?”, destacando algo que lhe seja inerente, mas apenas para acordos acerca dos sentidos de tal termo, os quais são sempre parciais, precários e historicamente situados.

Considerando isso, amparada na teoria de Laclau e em suas traduções no campo da educação no Brasil, interpreto os discursos sobre letramentos e suas articulações através dos

materiais empíricos desta tese, consoante com o que dizem Lopes e Macedo (2011, p. 40) a respeito dos discursos pedagógicos e curriculares: “como ato de poder, o poder de significar, criar sentidos e hegemonizá-los”.

A Teoria do Discurso, conforme destaca Mendonça (2012, p. 206), “deve ser lida como uma empreitada intelectual no sentido de fornecer ferramentas teóricas para a explicação de fenômenos sócio-políticos”. Portanto, além de um estudo teórico, a TD é uma ferramenta de análise política que apresenta um grupo de categorias analíticas desenvolvido a partir de como discurso é significado. Assim, a categoria discurso possui centralidade explicativa para essa teoria.

Laclau (2013), a fim de destacar a radicalização promovida pela TD em direção à postulação de discurso como ontologia do social, afirma que:

O discurso constitui o território primário da construção da objetividade enquanto tal. Por discurso, como já tentei esclarecer várias vezes, não tenho em mente algo que é essencialmente relativo às áreas da fala e da escrita, mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as *relações* desempenham o papel constitutivo. Isso significa que os elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem através dele. Assim, “relação” e “objetividade” são sinônimos. (LACLAU, 2013, p. 116 – grifos do autor).

Lopes e Macedo (2011, p. 40), ao discutirem a respeito das tradições curriculares, afirmam que cada uma dessas tradições “é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio”. As autoras, ao continuarem as considerações a respeito de como currículo pôde/pode ser significado, apontam para as problematizações que o registro pós-estrutural possibilita construir acerca dos estudos sobre currículo:

Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. Aceitar, como fizemos, que essas tradições definem o ser do currículo não implica assumi-las como metanarrativas ou como produtoras da verdade sobre o currículo. Ao contrário, a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído. (LOPES; MACEDO, 2011, pp. 40-41).

Lopes (2013, p. 20), ao discorrer a respeito dos questionamentos realizados a partir do entendimento de que estaríamos vivendo em um mundo despolitizado em decorrência da ampliação da proximidade entre cultura e política, argumenta que “Com base na perspectiva desconstrutiva de Derrida (1998), é possível pensar que a politização não cessa nunca, uma vez que a indecidibilidade segue habitando a decisão.” A autora continua:

Se pensamos na política de currículo, há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos. Mas a essa dimensão podemos associar o currículo político,

dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular. Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações a priori. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão (Laclau, 1990). (LOPES, 2013, p. 20).

Assim, ainda que não tenha sido pensada especificamente para as políticas educacionais, a abordagem pós-estruturalista e pós-fundacional da Teoria do Discurso tem possibilitado considerar a política discursivamente (conforme discutido na seção 1.1) e, desse modo, compreender a área educacional e o currículo como um campo político, o que permite entendermos as regras que possibilitam a produção e a recriação de sentidos (sentidos cuja plenitude é um projeto inalcançável). Oliveira (2018) destaca a importância do debate dessa teoria na realização de pesquisas em educação, especificamente sobre políticas de currículo. A autora, citando Lopes (2013), entende “o campo educacional como um campo político, como produtor de sentidos, destituído de verdades fundantes, que desestabiliza consensos, gera antagonismos, dissensos e exclusões em torno de sua abordagem” (OLIVEIRA, 2018, p. 12).

Isso é sustentado pela posição pós-estrutural, a qual argumenta que “não há situação de não poder, mas sim um estado permanente de luta contra posições e relações de poder”, que não é apenas coercitivo, mas também produtivo “e não emana de uma única fonte, mas se apresenta como micropoderes descentrados” (LOPES; MACEDO, 2011, pp. 204-205). Logo, podemos entender currículo como política cultural (LOPES; MACEDO, 2011), como uma disputa complexa e que este é produzido e atravessado por relações de poder. Isso nos permite explorar as contingências que contribuíram para a fixação de sentidos (sempre provisórios e precários) para educação, currículo, para letramento/s.

Portanto, considero a opção teórico-estratégica pela perspectiva pós-estrutural da TD potente para esta pesquisa, pois me permite interpretar o significante letramentos e promover des-sedimentações na normatividade prescritiva assinada nos textos políticos, a fim de explorar quais articulações provocaram a estabilização de sentidos para este significante e como tais articulações tornaram possível essa estabilização. Ademais, a escolha pela TD possibilita provocar mais relações de sentido destacando outros elementos *presentes-ausentes* nessas articulações. Cito Derrida (1973), Laclau e Mouffe (2015):

(...) todo significante, em primeiro lugar o significante escrito, seria derivado. Seria sempre técnico e representativo. Não teria nenhum sentido constituinte. (DERRIDA, 1973, p. 14).

O signo é o nome de uma fissura, de uma sutura impossível entre significante e significado. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

A Teoria do Discurso possibilita investigar as articulações que sustentam a hegemonização de um dado sentido sobre letramento/s. Sentido esse que, conforme destacado, a despeito de ser fixo de modo contingente, provisório e precário, ocupa centralidade capaz de congrega demandas localizadas em disputa. Dessa forma, coloco em suspeição o que se pretende afirmar sobre letramento/s. Isso me permite expor possibilidades de interpretação sobre os sentidos mobilizados acerca do tema e, desse modo, também participar dessa luta política por significação.

Outra questão que a escolha teórico-estratégica pela TD possibilita, sobretudo associada ao pensamento derridiano da desconstrução e à noção de tradução em Derrida, é considerar que documentos curriculares assumem diferentes significações contextualmente. Isso é relevante também para abalar a ideia muito presente na educação de que há a possibilidade de separação entre o que é concebido – relacionado com aspectos teóricos – e o que é implementado – considerado como aplicação da teoria e de cunho simplesmente prático.

É nesse registro que inscrevo a discussão que apresento sobre os sentidos de letramento/s e coloco em suspeição o que se pretende afirmar sobre tais sentidos nos textos políticos que constituem a empiria deste estudo. Para isso, considero importante avançar em direção à discussão de alguns conceitos-chave da TD, os quais aponto como relevantes para o desenvolvimento deste trabalho. Importa ressaltar que não intento pormenorizar todos os conceitos da teoria. Essa atividade, inclusive, não é possível se considerarmos o próprio registro teórico em que insiro esta pesquisa. Tenciono, nas subseções que seguem, a partir de um recorte específico e arbitrário, apresentar e discutir categorias que podem contribuir para o que propõe este estudo.

1.2.1 Imbricações entre hegemonia e antagonismo

Sobre a questão da hegemonia, é possível afirmar que esta está presente em diferentes perspectivas. Ela é relevante para os estudos pós-estruturais e central na Teoria do Discurso. Laclau e Mouffe ampliam o conceito de hegemonia gramsciano²² e desenvolvem um modo

²² Em Alves (2010), é discutida a noção de hegemonia nos pensamentos de Antônio Gramsci e de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, assinalando as aproximações e os afastamentos entre as duas perspectivas.

de pensar baseado principalmente em aportes pós-estruturais sobre a linguagem e sociedade.

Para os autores, é porque “a hegemonia supõe um caráter aberto e incompleto do social, que ela só pode ter lugar em um campo dominado por práticas articulatórias” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 213). Desse modo, a hegemonia deve ser entendida como um momento em que determinada formação discursiva se impõe como o sentido universal. Ela parte de um discurso particular que reúne diferentes sentidos e que, a partir de um processo articulatório, torna-se um universal, embora de modo instável.

A noção de articulação que torna universal o particular, tal como desenvolvida por Laclau e Mouffe (2015), é formulada em uma estrutura descentrada, que problematiza qualquer essencialização dos sujeitos. A despeito de a existência da estrutura não ser negada, ela não é vista, conforme já apontado, como determinante para as posições sociais, visto que estas são sustentadas pelo processo articulatório que procura representar um discurso hegemônico.

Portanto, na perspectiva laclauiana, a hegemonia, ao contrário da tradição marxista, é resultado de uma prática articulatória que não é um complexo relacional dado (LACLAU, 2013), ou seja, a articulação não está dada *a priori*, ela se constitui a partir de uma contingência que põe elementos em processo de articulação, “de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178). Em outra circunstância, tal processo certamente se constituiria de outra forma.

Logo, a hegemonia surge como resultado de uma articulação e é entendida como a construção de um centro estrutural não determinado, mas contingente e, por isso, instável. É afastada, assim, a ideia de uma estruturação econômica e a estrutura é considerada como não tendo nela mesma um princípio capaz de explicar seu próprio fechamento (LOPES; OLIVEIRA, 2017). Como destacam Lopes e Oliveira (2017, p. 4) ao discutirem aspectos que envolvem a noção de articulação, “sempre há novos jogos de linguagem produzindo novos sentidos e novas reestruturações, novas articulações.”

Desse modo, a relação política é aqui entendida como uma relação de representação, marcada pela opacidade (LACLAU, 2013). Um particular que universaliza considerando apenas a sua particularidade não pode se assumir hegemônico, pois não estabelece relação com *outras identidades*. Conforme destaca Lopes (2011),

No processo de constituição do social, contudo, provisória e contingencialmente, há fixação parcial dos sentidos possíveis no processo articulatório – na transformação de elementos em momentos do discurso e, portanto, na formação social e na formação de identidades. (LOPES, 2011, p. 36).

Para que uma particularidade universalize, *outras* particularidades precisam ser representadas no processo de identificação. A supressão da dicotomia universal/particular pode ser mais bem compreendida com a categoria ponto nodal. Laclau e Mouffe (2015) afirmam que:

A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

O ponto nodal é a condição de hegemonia; representa um discurso que, embora provisoriamente, consegue articular em torno de si outros discursos: “São os pontos nodais que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória” (LOPES, 2011, p. 36). No entanto, conforme ressaltado, é impossível o fechamento pleno dos sentidos e isso é, num mesmo movimento, sedimentação e reativação que colocam em andamento a produção de sentidos.

É importante salientar que as articulações hegemônicas só se constituem desse modo diante de um antagonismo. Como destaca Biglieri (2017, p. 25), “a hegemonia pressupõe uma representação constitutivamente distorcida ou opaca, já que sempre haverá um antagonismo persistindo, que fecha a possibilidade de que tal representação seja total e transparente consigo mesma.” Logo, o antagonismo pode ser considerado como a possibilidade da política, uma vez que todo movimento político, toda articulação hegemônica irá se organizar e se constituir tendo em vista um inimigo que ameaça suas identificações.

Importa destacar que a lógica antagônica tal como pensada e defendida pela TD não significa uma imagem bem delimitada do inimigo. Há uma subjetividade diferenciada nessa categoria, que ressalta não haver uma oposição marcada entre inimigos, assim como sugerida pelas categorias kantianas oposição real e contradição lógica, discutidas pelos marxistas italianos, a fim de sinalizarem a mais adequada entre elas para explicar o antagonismo. A despeito de suas diferenças, oposição real e contradição lógica têm em comum o fato de tratarem as identidades como completamente constituídas e preexistentes à luta política (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Na perspectiva laclauiana, o antagonismo não é oposição real tampouco contradição lógica. Portanto, não é o choque de duas ou mais identidades preexistentes, mas a constituição de duas ou mais identidades que apenas existirão nessa relação e em função desta. Tal existência será sempre limitada pela presença do *outro*. O antagonismo, então, gera a constituição de identidades precárias e relacionais.

Portanto, a lógica antagônica é importante para pensar o sujeito, tendo em vista que

este constitui suas identificações na relação antagônica; as articulações são geradas por essas relações, por isso o antagonismo pode ser entendido como um campo contingente e precário em que a presença do *outro* impede que a minha identidade se constitua plenamente e é, ao mesmo tempo, possibilitadora dessa identidade precariamente constituída. Em outros termos, a lógica antagônica nos mostra como a constituição política das identidades é formada.

Logo, o antagonismo ameaça ontologicamente algo; é uma ameaça constitutiva, uma vez que o *ser* tem negada a sua existência em função de uma lógica antagônica. Essa ameaça é condição de impossibilidade da completude, mas também condição de possibilidade, tendo em vista que se não houvesse a ameaça antagônica não haveria identidades, ainda que precária, provisória e parcialmente constituídas (LACLAU, 2011). Isso viabiliza a emergência de qualquer sentido, sem que se possa determinar previamente que certa articulação se hegemonizará. Essa ideia do não controle, de que há sempre uma brecha que subverte a ordem é o caráter da contingência: não há nada que determine antecipadamente a hegemonização de determinado sentido.

A lógica antagônica gera uma fronteira situada em um terreno indecidível; com isso, mantém a ambivalência, posto que, como dito anteriormente, o antagonismo é condição de possibilidade e de impossibilidade da significação (LACLAU, 2011). Assim, o antagonismo é o limite da objetividade como tal e a hegemonia (a relação particular/universal) constitui-se como o privilégio/a ilusão de um sentido. Hegemonia e antagonismo constituem a condição mesma de produção da objetividade.

Na discussão acerca dos sentidos de letramentos que procuro empreender neste trabalho, tento reforçar o caráter relacional do antagonismo que constitui as identidades. Dessa maneira, um dos objetivos desta tese é tentar complicar – em termos derridianos – o já sabido, procurando me afastar de uma discussão que se reduza à oposição “pró” ou “contra” letramentos, mas que busca lidar com a tensão dessa díade.

Desse modo, um dos meus objetivos é tentar entender a luta política dos processos de diferir que continuam operando no campo da discursividade, dada a instabilidade da hegemonia, pois ainda que um processo de articulação faça com que elementos se articulem, eles são elementos-momentos, pois as diferenças não deixam de existir. Portanto, os particulares continuam operando e isso me possibilita des-sedimentar o que está inscrito no social.

1.2.2 Demanda e a produção de hegemonia

Na disputa por hegemonia, há o processo de articulação de demandas, pois é através dessa articulação que um sentido hegemônico emerge. Conforme já destacado, o privilégio de um sentido não se dá por ele ter um conteúdo próprio, uma fixação absoluta; a hegemonia é o resultado de uma articulação movente de demandas, na qual um particular se torna universal, pretendendo representar a totalidade. No entanto, isso não é possível, uma vez que a totalidade sempre escapa.

Para Laclau (2011, 2013), as demandas encarnam um movimento em torno de uma expectativa social pela qual os sujeitos lutam, tendo em vista a construção da hegemonia: “O universal, como vimos, não tem um conteúdo concreto próprio (que o enclausuraria em si mesmo), mas é o horizonte sempre móvel que resulta da exclusão de uma cadeia indefinida de demandas equivalentes” (LACLAU, 2011, p. 63). Com base no filósofo político, Dias (2013) aponta que demandas são importantes unidades de análise no processo de articulação e produção de políticas. Segundo a pesquisadora, “os indivíduos se mobilizam em torno de demandas em oposição a algo que os mobiliza” (DIAS, 2013, p. 467). Portanto, é a partir da demanda que o antagonismo se expressa, pois ela gera articulação que se opõe a outra/s demanda/s.

Para Laclau, as demandas emergem não como uma configuração estável e sólida. Demandas são reconfiguradas em um movimento de inclusão/exclusão, dentro/fora, não tendo um conteúdo próprio, visto que estão ligadas às reinscrições sociais. Elas são sempre colocadas em questão, considerando a articulação e rearticulação que produzem para serem representadas por um sentido hegemônico. Portanto,

mais do que ter como foco a origem de determinada demanda, importa analisar como ela se constitui a despeito das aproximações e dos distanciamentos que estejam presentes nas temáticas que as organizam e quais os sentidos expressos nelas como também nas diferenças entre sujeitos e grupos que se articulam em torno delas. (DIAS, 2013, p. 467).

Em inglês, há uma ambiguidade no termo “demanda” (*demand*). Ele pode significar uma solicitação, mas também uma exigência. Laclau (2013) dispõe desses dois sentidos para desenvolver a categoria, pois é essa ambiguidade que possibilita pensá-la, uma vez que na luta por uma demanda e em seu processo de articulação as solicitações podem se transformar em exigências. Assim, é possível reconhecer duas lógicas na construção de demandas, as quais se interpenetram: a lógica da diferença e a lógica da equivalência.

A lógica da diferença é mobilizada ao lidar com a demanda como solicitação. Nesse caso, a demanda (satisfeita ou não) é tomada como uma diferença isolada. Se satisfeita, a demanda como solicitação se encerra. Caso não atendida, pode-se gerar um processo de

articulação de demandas heterogêneas em torno de um nome que dá forma, que representa (ainda que de modo opaco/precário), a articulação dessas demandas.

Caso a situação permaneça imutável durante algum tempo, ocorrerá um acúmulo de demandas não atendidas e uma crescente inabilidade do sistema institucional em absorvê-las de modo diferenciado (cada uma delas isolada das outras). Estabelece-se entre elas uma relação de equivalência. (LACLAU, 2013, p. 123).

Assim, uma certa identidade é selecionada do campo das diferenças e passa a incorporar essa função totalizadora. Para responder a uma interrogação prévia, o significado de *privilegiar* é exatamente este. (ibidem, pp. 133-134 – grifo do autor).

Um nome – privilégio/ilusão de um sentido – reúne as solicitações que se transformaram em exigências – pois demandas isoladas não foram atendidas – constituindo uma identidade, a qual não é dada *a priori*, mas resulta dessa articulação de demandas que se tornaram equivalentes.

A nomeação aparece como identidade diferencial, como algo que dá forma, posto que não há identidade *a priori*. Nomear aponta a marca exterior, o limite do sistema. Se o universal não é outra coisa senão um particular que em certo momento passou a ser dominante, não há um universal *a priori*, mas uma particularidade que pode ser universalizada. Essa universalização ocorre pela nomeação que não significa uma dada particularidade, mas várias particularidades. (TOMÉ, 2018, p. 25).

Nesse momento, a lógica da equivalência subverte a lógica da diferença, impedindo que a diferença se apresente enquanto tal. No entanto, “a diferença continua a operar no bojo da equivalência, tanto quanto seu fundamento como uma relação de tensão com ela” (LACLAU, 2013, p. 131). Diferença e equivalência são incompatíveis entre si, mas se interpenetram e se confundem, visto que precisam uma da outra como condição necessária para a construção do social (ibidem, p. 133).

A partir da aproximação da Teoria do Discurso com a filosofia derridiana, é possível afirmar que há sempre *différance* – adiamento de sentido – visto que a fixação de um sentido em torno de um nome da política é sempre parcial e provisória: “Qualquer sentido será sempre parcial, assim como qualquer identidade, cujo processo de constituição se faz atravessado tanto pela *lógica da diferença* quanto pela *lógica da equivalência* que a subverte” (CUNHA, COSTA, BORGES, 2018, p. 189 – grifos dos autores).

Esse movimento acontece considerando uma estrutura discursiva que se constitui a partir da exclusão de diferenças, de antagonismos convergentes que, conforme destacado, não estão dados antecipadamente, mas se constituem nessa articulação discursiva. Desse modo, é importante interpretar o processo de produção de demandas e da hegemonia (privilégio/ilusão de sentido) que provisoriamente se constitui devido ao antagonismo (limite da objetividade como tal) e não apenas em decorrência da articulação de demandas. Nesse processo de

articulação em torno de demandas buscando a constituição de propostas hegemônicas, o sujeito produz seus processos de identificação e se constitui “em resposta a algo que o ameaça, sedimenta-se de modo contingente, precário e provisório como marca da plenitude ausente” (BORGES; LOPES, 2019, p. 26).

Operando com teorias pós-estruturais compreende-se que isso não se dá de forma cartesiana e linear, pois é no processo de re/articulação e de re/configuração de demandas que os sujeitos se constituem ao decidirem pelo que lutam sem que seja possível determinar objetivamente, de modo racional, os motivos pelos quais se escolhe lutar por uma demanda:

[...] demandas não são necessariamente conscientes ou exclusivamente pragmáticas específicas – conseguir aumento salarial, matrícula em uma escola pública, posto médico perto de casa. Demandas são também da ordem do desejo, objetos que não conhecemos e ainda assim almejamos ou que sequer sabemos definir que desejamos. Demandas por estar em um grupo, pelo sentimento de pertencer a uma *causa* – mudar o mundo, formar cidadãos críticos, garantir a qualidade da educação, por exemplo (BORGES; LOPES, 2019, p. 26 – grifo das autoras).

Assim, a categoria demanda tal como proposta e defendida por Laclau, possibilita vincular a investigação não a grupos e atores sociais definidos antecipadamente, mas às demandas pelas quais os indivíduos se mobilizam, constituindo-se como sujeitos na decisão e luta política por essas demandas. Essas identificações/subjetivações políticas são constituídas na prática articulatória por demandas equivalentes, as quais produzem discursos. Isso abala a ideia de um essencialismo nas identidades e considera, conforme já ressaltado, que os sujeitos e grupos são constituídos e subjetivados pelas demandas pelas quais se articulam e lutam.

Por conseguinte, é possível defender que não há como determinar de forma pontual e precisa o que originou a hegemonização de uma demanda. De igual modo, pode-se afirmar que a hegemonização de uma demanda não apaga *ad infinitum* as disputas, os antagonismos, as lutas pela significação travadas por agentes sociais, por instituições para que demandas que encarnam suas expectativas sejam hegemonizadas.

Em relação especificamente às políticas curriculares, as disputas giram em torno de produzir uma significação final para currículo, mas isso não é possível, pois os particulares continuam operando; o universal é sempre provisório: “as identidades são constituídas na luta política a partir da defesa de determinadas propostas curriculares e da consequente oposição ao que é entendido como capaz de impedir a realização destas” (MATHEUS; LOPES, 2011, p. 175). Ainda que o antagonismo se apresente como possibilidade de conter o fluxo das diferenças, de produzir uma significação hegemônica provisória de determinadas propostas curriculares, há sempre o processo da *différance*, um constante *tornar-se*.

A partir da perspectiva laclauiana, isso é condição para a democracia radical (LACLAU; MOUFFE, 2015), para um processo democrático que, embora sempre precário, abre para a proliferação de demandas/sentidos que disputam o universal. Esse universal não é tomado como algo dado e absoluto, conforme discutido, mas como um *lugar* discursivamente construído em que na articulação de demandas e de antagonismos convergentes há a disputa por hegemonia, sem que seja possível prever as identidades continuamente produzidas nos processos articulatórios. Como destaca Lopes (2012),

No que concerne às políticas de currículo, a democracia pressupõe manter aberta a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas, considerando o lugar do poder (o universal) como vazio. A defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns, por referência a argumentos de universalização – cientificismo, validade para todos, mundo global, cidadania –, do ponto de vista absoluto, não me parece contribuir para o processo democrático. Essa pode ser apenas uma das formas de ocultar a contingência das opções curriculares defendidas, ocultar o caráter particular desses universais e sua busca por hegemonização, de forma a atender certas demandas. (LOPES, 2012, p. 710).

A categoria demanda é importante para este estudo, visto que permite pensar sobre demandas que possibilitam significações de letramentos inscritos no social e realçados nos documentos curriculares mobilizados nesta pesquisa, os quais, por sua vez, giram em torno de produzir um sentido final para currículo. Ademais, partindo da compreensão de que a articulação das demandas produz os sujeitos na luta política, argumento a favor da possibilidade de significar letramentos considerando demandas pelo reconhecimento como experiência de se estar com *o outro* – uma vez que *o outro* é anterior a todo reconhecimento (SKLIAR, 2019).

Considerando o referencial teórico com o qual opero, entendo que essa minha argumentação se faz sem a ilusão de que as demandas pelas quais luto são frutos de uma consciência bem delimitada e racionalmente determinada. Compreendo que demanda se diferencia “de um interesse ou de uma vontade singular, uma vez que se forma a partir da relação entre interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas” (LOPES, 2019, p. 8).

Portanto, é a partir da compreensão que demandas se desarticulam e se re/articulam em uma luta política e que pesquisas no campo da educação fazem parte desse processo é que argumento a favor da possibilidade de significar letramentos tendo em vista uma “teoria curricular (e educacional) que torne abjeta a lógica da propriedade que permite ao sujeito adquirir conteúdos que o farão alguém (melhor ou pior dependendo de quem define o currículo)” (MACEDO, 2017, p. 541).

1.3 O pensamento da desconstrução e tradução: uma estratégia de pesquisa que opera espectralmente

No movimento desta investigação, localizo *letramentos* na espectrologia da filosofia derridiana, buscando debilitar o paradigma da ontologia que tenciona cristalizar *algo* e fazer com que *este* apareça enquanto tal. Com isso, opero com o caráter indecível da produção de sentidos, com a *presença-ausência* do *outro*, na aposta de não *o* substancializar e de destacar os deslizamentos de sentidos, a fim de tentar provocar abalos nas contingências que favorecem condições para a produção e tentativas de cristalização de sentidos sobre letramento/s nas políticas de currículo.

As reflexões derridianas acerca *do* espectro nos informam que a lógica espectral não pode ser controlada pelo binarismo próprio da filosofia do sujeito e da tradição metafísica. Nas palavras de Derrida (1994):

[O espectro] é alguma coisa que, precisamente, não se conhece, e não se sabe, precisamente, se ele é, se existe, se responde a um nome e se corresponde a uma essência. Não se conhece: não por ignorância, mas porque esse não-objeto, esse presente não-presente, esse estar-lá de alguém ausente ou que partiu já não pertence ao controle do conhecimento. Pelo menos não pertence mais àquilo que pensamos entender pelo nome de conhecimento. Uma coisa que não pode ser nomeada, ou que quase não pode ser nomeada, “esta coisa”, mas esta coisa e nenhuma outra, esta coisa que nos olha, que nos diz respeito [qui nous regarde] chega para desafiar tanto a semântica quanto a ontologia, tanto a psicanálise quanto a filosofia. (Marcelo: O quê? Essa coisa apareceu outra vez na noite de hoje? Eu não vejo nada). A coisa permanece invisível, é o nada visível. Essa coisa que não é uma coisa olha para nós e vê que não a vemos, mesmo quando está lá. A isso chamaremos o efeito de visor: nós não vemos aquele que olha para nós. (DERRIDA, 1994, pp. 20-21, colchetes meus, grifos do autor).

O pensamento metafísico, por Derrida chamado de logocêntrico, nunca se desassociou das oposições dualistas – bem e mal, razão e emoção, espírito e matéria, identidade e diferença, masculino e feminino, justiça e injustiça, corpo e mente, dentre outras, mas, principalmente, fala e escrita –, determinando a predominância do primeiro termo sobre o segundo. Essa operação que visa a hierarquizar as relações opositivas nos remete à categoria da *presença*, a partir da qual o pensamento logocêntrico propõe explicar a realidade. De acordo com Derrida (1995):

A história da metafísica, como a história do Ocidente, seria a história dessas metáforas e dessas metonímias (os diferentes nomes que utilizamos para nos referir a um centro ou fundamento estável a partir do qual possamos pensar a totalidade de uma estrutura ou mesmo da realidade em geral). A sua forma matricial seria (...) a determinação do ser como presença em todos os sentidos dessa palavra. Poder-se-ia mostrar que todos os nomes do fundamento, do princípio, ou do centro, sempre designaram o invariante de uma presença (eidos, arquê, telos, energeia, ousia (essência, existência, substância, sujeito) aletheia, transcendentalidade, consciência, Deus, homem, etc.). (DERRIDA, 1995, p. 231).

A noção de tradução e o gesto desconstrucionista derridianos operam em uma lógica espectral que abala a arquitetura da conceitualidade em geral e, portanto, do próprio conceito de linguagem e do termo significante, o qual se refere diretamente a essa arquitetura. Desse modo, Derrida adota o termo rastro, em uma tentativa de pensar radicalmente em um sistema de diferenças que não privilegia uma relação entre *coisas* supostamente presentes e diferentes entre si (como seria em uma lógica opositiva), mas em uma perspectiva da diferencialidade, do movimento da *différance*:

Todo rastro, cabe notar, se constitui já e desde sempre, como *rastro diferencial*: nem presentes nem ausentes; rastros *diferem*. (...) Rastros “são” o que “são” em função de diferenças entre “eles”; o que quer dizer que, no cerne de todo e qualquer “significante” ou “significado” (entre aspas porque, em verdade, trata-se de rastros, de “rastros instituídos”, como diz Derrida), habita uma “diferencialidade”, ou melhor, uma *produção*, um *jogo de diferenças*. (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 25 – grifos do autor).

Isso nos informa a noção de tradução derridiana, que considera haver um movimento para que os sentidos sejam fixados, mas, igualmente, eles podem se conformar de outras maneiras. Essa compreensão acentua o caráter político, os limites da objetividade do social, visto que destaca os contextos como sempre relacionais e modificados no próprio movimento da política. Portanto, os contextos “não são objetos preexistentes à espera da ampliação de nossa capacidade de indicarmos suas fronteiras e assim identificá-los” (LOPES, 2015b, p. 448).

Como já dito, com esse destaque é possível sublinhar a defesa da abordagem discursiva de que o discurso se constrói a partir de uma ameaça, ou seja, de um antagonismo e reafirmar o potencial político da tradução. De acordo com Lopes, Cunha e Costa (2013):

A noção de *tradução*, como a possibilidade de relação entre a linguagem e os objetos que ela nomeia, torna-se potente aos estudos das políticas de currículo ao permitir questionar a noção de representação plena advogada pelos críticos das políticas que cobram sentidos coerentes das práticas, por quem atua (em algum nível) na elaboração de documentos assinados por governos e que, de algum modo, crê que os textos expressem a exata correlação ou correspondência entre o escrito e suas demandas. [...] A política pode ser pensada com base na noção de jogos de linguagem de Wittgenstein, pois “as lógicas são dependentes do contexto” e no contexto de uma política o que é significado depende de regras próprias deste contexto (LACLAU, 2011a, p. 283). Nela, múltiplos contextos são produzidos, porque múltiplos processos de significação se desenvolvem e neles a tradução opera sem cessar. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398 – grifos dos autores).

A noção de tradução se insere no pensamento da desconstrução – que não deve ser entendido como um pensamento que se mantém encerrado na linguagem ou como um simples método de leitura de textos (DUQUE-ESTRADA, 2020). A desconstrução é um pensamento que, no interior de uma lógica espectral, destaca que toda decisão é uma escolha tomada em

terreno indecidível, ou seja, uma decisão é tomada em detrimento de outras e essas possibilidades *outras* seguem *existindo*, seguem abertas, a despeito de a decisão contingente ter sido tomada; isso configura a noção de indecidibilidade derridiana, já sinalizada anteriormente. Como destaca Lopes (2018),

Nessa desconstrução, não basta evidenciar como tais discursos são construídos, como hegemonias são instituídas, mas também como são constantemente deslocados. Laclau (2011), em uma longa discussão sobre a indecidibilidade, usa a expressão hamletiana “o tempo está deslocado” para destacar que não há começo ou fim do tempo. (LOPES, 2018, p. 101).²³

Logo, o gesto desconstrucionista realça que toda decisão está autofundamentada, limitada por uma operação interna, pois não há um fundamento transcendente; toda verdade é autoconstruída na diferencialidade, no movimento da *différance*, que aponta que nada é pontualmente presente, mas “rastros de rastros” (DERRIDA, 1973) e que “sem o deslocamento constitutivo que habita toda ‘rondologia’²⁴ – e que a ontologia tenta ocultar –, não haveria política, apenas uma redução programada, predeterminada do outro ao mesmo” (LACLAU, 2011, p. 106).

A argumentação de Derrida de que todo e qualquer *outro* tem uma espectralidade leva à proposição de não querermos ter uma verdade fundante sobre as *coisas*, uma vez que é impossível acessar a coisa em si e essa é a possibilidade da política. O espectro é esse corpo de sentidos, essa armadura (DERRIDA, 1994), para a qual nos voltamos, sem que se possa acessar a propriedade, pois não há uma essência.

Assim, utilizo-me da espectrologia derridiana para pensar letramentos de forma não essencialista. Ao localizar letramentos na *hantologie*, compreendo que todo fenômeno não tem um caráter de ser ou não ser, mas uma ordem espectral, que faz com que os fundamentos sejam difusos. Desse modo, dirijo-me para o nome letramentos para produzir reflexões sem a pretensão de acessá-lo. Logo, compreendo que uma política curricular inscrita na espectrologia considera o reenvio *do rastro* para *outros rastros* e que o caráter espectral mantém a indecidibilidade entre presença e ausência, uma vez que se não há presença igualmente não há ausência.

²³ Em nota, Lopes (2018, p. 101) aponta que no original “ ‘The times is out of joint’, Hamlet, ato 1, cena 5 em outras traduções possíveis e utilizadas na literatura, poderia ser dito que o tempo está fora da articulação ou o tempo está fora dos eixos. O que pode ser relacionado à ideia laclauiana de que, com o tempo, toda hegemonia fracassa.”

²⁴ Na edição utilizada nesta tese: *Emancipação e diferença* - Ernesto Laclau; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 220 p., há a seguinte nota técnica: “Optou-se por traduzir *hantologie* pelo neologismo *rondologia* a partir da nota explicativa da edição em espanhol de *Emancipation(s)*, a qual não consta no original em inglês. A referida nota é a seguinte: ‘Derrida faz um jogo de palavras, que não pode ser traduzido em espanhol, entre *hantologie* e *ontologie*. ‘Hanter’ significa cernir, rondar, tal como faz um fantasma. A alusão ao início do Manifesto comunista está clara. Optei por traduzir *hantologie* pelo neologismo *rondologia*, que é, até onde entendo, o que mais se aproxima do sentido.’”

Portanto, localizar *letramentos* na espectrologia derridiana possibilita ressaltar o caráter indecível *desse fenômeno* e destacar que a significação é sempre contingente, precária, provisória, atravessada pelas relações de poder e, considerando em específico o *objeto* desta pesquisa, atravessada pela relação com a tradição que discute letramento/s (que não é tomada aqui como tradicionalismo, conforme já apontado). É, assim, ter em conta uma singularidade radical, uma singularidade que reúne na dispersão, uma vez que Derrida convida a pensar a espectrologia a partir de uma filosofia do fluxo, em que nada é pontualmente presente; logo, a filosofia derridiana convida a pensar “sem a rigidez do estruturalismo da época, que vai se *escrevendo* a partir da intricação de diversos cruzamentos. Uma filosofia que brota das margens, não de centros organizadores” (PINTO NETO, 2015, p. 116 – grifo do autor).

Dessa maneira, a *coisa mesma* sempre escapole, não porque ela não é atingível, mas devido ao seu caráter espectral que ressalta a inconsistência, a virtualidade como condição de toda atualização (ibidem, p. 119). Derrida aponta para um ceticismo de uma verdade sobre as coisas do que propriamente para uma inacessibilidade. Assim, a *coisa mesma* – o que se pretende definir *a priori* e *a posteriori* sobre o que seja *letramentos* – sempre escapa (uma vez que *um rastro* remete a *outros rastros* e devido a sua espectralidade – nem presença, nem ausência).

Ainda assim há significação, pois tentamos fixar minimamente os sentidos, por isso não se cai em um relativismo; damos sempre algo a entender, há efeitos de sentido, efeito de *différance*, porém o que Derrida propõe “é perceber esse efeito enquanto efeito e não como uma presença, por mais que, como foi visto, não haja algo o causando e assim não faça sentido falar em efeito” (COELHO, 2007, p. 06). No entanto, sendo a linguagem metafísica, não há como não recorrer a esses termos.

Com isso, procuro problematizar os discursos traduzidos que produzem espectros (DERRIDA, 1994) e que são produzidos por eles, são subjetivados pelos sujeitos e atuam nos processos de subjetivação destes. Entendo as formas de significar letramento/s como *algo* impossível de ser superado e apreendido, em virtude de os *rastros* de sentidos atravessarem a relação com *o outro*, que está sempre em processo de trabalho e de transformação. Ao operar espectralmente, compreendo que ainda que haja uma condição material para que o espectro se apresente²⁵, há algo ausente que se faz presente, há a impossibilidade de qualquer unidade num presente, de qualquer correspondência de algo a si:

Se há alguma coisa como a espectralidade, há razões para duvidar dessa ordem

²⁵ Conforme explica Pinto Neto (2015, p. 120): “A espectrologia permite pensar um materialismo imaterial, isto é, que não se confunde com uma ontologia da substância.”

tranquilizadora dos presentes, e sobretudo da fronteira entre o presente, a realidade atual ou presente do presente e tudo o que lhe pode opor: a ausência, a não-presença, a inefetividade, a inatualidade, a virtualidade ou mesmo o simulacro em geral etc. Há primeiramente que duvidar da contemporaneidade a si do presente. Antes de saber se se pode fazer a diferença entre o espectro do passado e o do futuro, do presente passado e do presente futuro, é preciso, talvez, se perguntar se o *efeito de espectralidade* não consiste em frustrar essa oposição, até mesmo essa dialética, entre a presença efetiva e seu outro. (DERRIDA, 1994, p. 60 – grifos do autor).

Com Derrida, interpreto que espectros de letramento/s estão em sua condição *presente-ausente*, tensionando os modos de significar letramento/s. Distancio-me da delimitação de verdades, própria de um registro ontológico e da cristalização de um sentido para letramentos que se daria em um tempo presente que se supõe único. Entendo que o *presente* não é um todo homogêneo, mas uma disjunção, na qual essa reunião se dá pela diferencialidade. Desse modo, localizo letramentos radicalmente no terreno da política, visto que “o lugar a que chegamos – o de um presente nunca idêntico consigo mesmo – é o próprio terreno dessa prática fantasmática, anessencial, que chamamos de política” (LACLAU, 2011, p. 110).

É com esse argumento, com influência direta da filosofia derridiana, que penso a ordem que se coloca no campo e nas políticas curriculares que discutem letramento/s como uma disjunção. Com isso, entendo que as produções de sentido sobre esse fenômeno (e o que é significado contingentemente como *letramentos*) se reúnem em sua diferencialidade, em *rastros* temporalmente disjuntos, em que o aqui e o agora se dão em um *presente-ausente* que reúne na dispersão, entrecortado por constantes processos de diferir, uma vez que “O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida (KRENAK, 2020, p. 33).”

Ao assumir a colaboração da filosofia derridiana, abro uma possibilidade de interlocução com as palavras de Krenak destacadas acima, ressaltando que o que nos reúne é a nossa dispersão, é a condição de sermos constantemente diferentes uns dos outros e de *nós mesmos*; estamos *em* subjetivação, em diferencialidade, no movimento da *différance*, pois

À medida que essa diferença anterior à distinção entre identidade e diferença precede o próprio Ser – já ele *feito* desse turbilhão originário –, a própria ideia de origem implode, pois a diferença, pensada rigorosamente enquanto tal, não é, simplesmente. Se *fosse*, já seria algo, e, portanto, não seria mais a pura virtualidade enquanto possibilidade pré-originária de algo *ser*, inclusive do próprio Ser pensado em separado dos entes. (PINTO NETO, 2015, p. 116 – grifos do autor).

Celebro essa condição e aposto no caráter indecível e na impossibilidade de apreensão do *ser*, dos discursos, assim como na inviabilidade de banimento dos espectros e na definição *ad infinitum* do que pode ser entendido como letramento/s. É com essa interpretação que

destaco a *garantia* do por vir que se dá ao operar com a espectralidade, que nos destitui de qualquer certeza, conforme indica Derrida (1994):

No fundo, o espectro é o porvir, ele está sempre porvir, não se apresenta senão como aquele que poderia vir ou re-*vir*: no porvir, diziam as potências da velha Europa no século passado, é preciso que ele não se encarne. Nem em público, nem às escondidas. No porvir, ouve-se por toda parte hoje, é preciso que ele não re-encarne: não se o deve deixar re-*vir* posto que é passado. (DERRIDA, 1994, pp. 59-60).

A potência do por vir nos afasta das leituras metafísicas nas quais a desconstrução não se enquadra. Considero essa contribuição ao apostar no pensamento da desconstrução de Derrida como potente para desfazer, sem destruir, os sentidos de letramento/s que habitam a produção do campo e as políticas curriculares, de modo a complexificá-los, na tentativa de provocar que tal pensamento participe do jogo político com o que se propõe verdadeiro.

A meu ver, ao não se situar no viés político oposição x situação, a desconstrução de Derrida possibilita pensar os discursos sobre esse fenômeno como difusos e destituídos de qualquer pretensão de verdade. Ao pensar com mais rigor acerca de tais discursos – não para conhecê-los, como se fosse possível apreendê-los, mas de modo a complexificá-los – considero este estudo como importante não para resolver um problema (como se fosse possível superar o fluxo de sentidos que habita a ordem espectral), mas para problematizar sentidos de letramento/s inscritos no social, propondo, assim, outra maneira de se relacionar com eles, pois para Derrida:

(...) as espectralizações sozinhas não bastam para pôr em questão o que se chama de "presença". O espectro é uma forma de presença e o virtual é também uma espécie de presença. Simplesmente percebe-se que a oposição presença/ausência não funciona mais de maneira tranquilizadora quando se trata do virtual e do espectral. É, aliás, por isso que esse conceito de espectral desde sempre me interessou muito - não apenas recentemente, nos "Espectros de Marx"-, porque o espectral está relacionado ao retorno dos mortos e ao luto. O espectral é o que transita entre o mundo dos vivos e o dos mortos, o presente e o ausente. Portanto o valor de espectralidade é por si próprio desconstrutor, uma força que atrapalha o crer na presença. Mas pode-se sempre, para se tranquilizar – e isso continuará ocorrendo sempre –, formar ou forjar efeitos de identidade, de consciência, de subjetividade para justamente resistir à angústia do espectral. Quanto mais o espectral e o virtual invadem o campo da experiência, tanto mais se tem necessidade de reconstituir forças estáveis de identidade, de presença, de consciência, de subjetividade etc. (DERRIDA, 2001c, p.13 – grifos do autor).

Aposto na desconstrução como um pensamento a-ontológico que nada quer revelar e que tem na abertura ao por vir o seu gesto ético-político. Ao problematizar a luta pelo/s sentido/s de letramento/s, espero participar também dessa luta política por significação, compreendendo

que ela nunca cessa, uma vez que é no trabalho de luto²⁶ que o pensamento da desconstrução é organizado.

O luto dá sempre vida ao *presente-ausente* e a inviabilidade de superação que ele suporta impede qualquer possibilidade de totalização. É na impossibilidade de superação dos espectros e no trabalho de luto que nunca se encerra que localizo este estudo sobre a luta política pela significação do/s letramento/s, entendendo, assim, o pensamento da desconstrução como potente para problematizar outras formas de relação com a alteridade radical e para colocar em suspeição o que se supõe verdadeiro.

Inspirada na filosofia derridiana – que tenta romper com as estruturas fechadas à alteridade – defendo ser possível pensar uma política curricular que procure contar com a imprevisibilidade própria do acontecimento. Para Derrida (2012):

Um acontecimento predito não é um acontecimento. Isso me cai no colo porque eu não o vejo vir. O acontecimento, como o que chega, é o que verticalmente me cai no colo, sem que eu possa vê-lo vir: o acontecimento não pode me aparecer, antes de chegar, senão como impossível. Isso não quer dizer que isso não chega, que não o há; isso quer dizer que não posso dizê-lo em um modo teórico, que não posso nem mesmo o pré-dizer. (DERRIDA, 2012, p. 242 – grifo do autor).

Pensar a política curricular considerando a experiência do impossível, da acontecimentalidade, como *aquilo que chega*, me possibilita considerar *o outro* – digno deste nome – como alteridade e, por assim *ser*, destituído de suas formas de previsão e de possibilidade. Isso me leva a defender uma teoria curricular que se vincula à invenção – se é que há invenção – uma vez que aposta no imponderável, na iterabilidade espectral como possibilidade de produzir vivências e experiências *outras*. Isso destaca a potência do *rastro* como o lugar do político, visto que a iterabilidade do espectro nos informa que nada está completamente superado. Como indica Duque-Estrada (2020):

Se levarmos em conta não apenas que todo acontecimento é composto pela “coisa” e pela impressão que nos é deixada pela “coisa”, mas também que a impressão tanto é formada quanto informada – comunicada, transmitida – através do sistema, podemos, então, perceber por que essa divisão não localizável e indeterminável – entre, de um lado, a formação da impressão e, de outro, a transmissão ou comunicação da própria impressão em nós da “coisa” – é pensada por Derrida como o “lugar”, por excelência, do “político”. Nesse “lugar”, nada é previamente determinável, pela simples razão que – reunidas na *singularidade* de um acontecimento – nem a “coisa”, nem a sua impressão existem como átomos independentes. Elas “são” o que são na e pela relação – *diferencial* – entre elas. Cada uma carrega o rastro da outra, ou das muitas outras na

²⁶ Conforme explica Continentino (2008, p. 63 – grifos da autora), “O indecidível derridiano *luto impossível*, bem como todas as expressões que lhe são sinônimas, *luto infinito*, *luto originário*, *meio-luto*, *quase-melancolia*, vêm, justamente, denunciar e desconstruir esta operação apropriativa, interiorizante, assimiladora da alteridade, *abrindo o luto para sua vocação*, segundo Derrida, *aporética*”. Ao problematizar a inscrição de sentidos de letramento/s no social, busco participar da luta pela significação de *letramentos* entendendo o luto como processo, como trabalho, reconhecendo a sua lógica aporética: o desejo de apropriação de um sentido para letramentos e a sua impossível redução. Assim, procuro continuar sendo por *ele* instigada e permanecer no desejo da desconstrução.

rede de referências ou remessas. Em uma palavra, elas são constituídas pela *estrutura do rastro*. (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 38 – grifos do autor).

Assim, um dos meus objetivos é apostar na incorporação da noção derridiana de espectros (no plural) como uma possibilidade de alargar ainda mais os sentidos do significante letramentos (também no plural) e de ressaltar a heterogeneidade e a disseminação que podem ser movidas através dos documentos. Isso realça a condição de indecidibilidade e de *presença-ausência* que tenciono privilegiar na interpretação, destacando a lógica do *rastro* e sua potência como *lugar* do político.

Desse modo, saliento que “a questão da desconstrução é também do começo ao fim a questão da tradução” (Derrida, 1998, p. 19) e, portanto, a questão da complexificação dos discursos traduzidos, da ordem espectral das *coisas; daquilo* que insistimos em chamar de realidade.

1.3.1 Rastro: uma possibilidade de resistir à ideia do signo como estabilização permanente de sentidos

A virada estrutural/pós-estrutural dos estudos culturais²⁷, ocorrida nos anos 1970, provocou o deslocamento desses estudos para a linguagem e a partir disso se constituem as investigações do campo do currículo na perspectiva pós-estrutural. A compreensão do que é cultura no registro em que este estudo se insere encontra respaldo em “uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203). Tal compreensão enfatiza o papel da linguagem na construção dos significados. Dessa forma, cultura passa a ser entendida como um campo discursivo, como a própria produção de sentidos, os quais se modificam no contato e no reconhecimento do *outro*. A obra de Laclau e Mouffe argumenta que tais relações acontecem dentro de uma configuração discursiva que rompe com a compreensão de que há uma interdependência isomórfica entre significante e significado e, portanto, há a impossibilidade do signo, que seria, também, a impossibilidade de uma objetividade como tal.

A distinção entre significante e significado, desenvolvida a partir da diferenciação que Saussure (1977) preconizou entre língua e fala, defende que a língua é um sistema que prevê que o signo (elemento que correlaciona significante e significado) tem relação com outros signos e que é essa relação que constitui o sistema. Ou seja, estamos sempre significando, uma

²⁷ A virada estrutural/pós-estrutural pode ser compreendida a partir da “virada linguística” ou “giro linguístico”, que se deu como um movimento intelectual de vários autores das humanidades, os quais reconheceram a linguagem como um agente estruturador.

vez que o significado não é algo em si, mas a interpretação que socialmente se faz dele. Portanto, o signo (significante que se refere a um significado) não faz sentido por ele mesmo, mas na inter-relação entre signos distintos; assim, todo processo significativo é sempre negativo, relacional, nunca positivo. Para Saussure (2006):

Se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria, de uma língua para outra, correspondentes exatos para o sentido; mas não ocorre assim. O francês diz indiferentemente *louer* (*une maison*) e o português *alugar*, para significar dar ou tomar em aluguel, enquanto o alemão emprega dois termos *mieten* e *vermieten*; não há, pois, correspondência exata de valores. Os verbos *schützen* e *urteilen* apresentam um conjunto de significações que correspondem, *grosso modo*, às palavras francesas *estimer* e *juger* ("avaliar" e "julgar"); portanto, sob vários aspectos, essa correspondência falha. (SAUSSURE, 2006, p. 135 – grifos do autor).

No entanto, o entendimento por parte de Saussure que o signo – significante (imagem acústica) e significado (conceito) – representa a coisa atribui extrema importância à presença e constitui uma barreira para se interpretar configurações discursivas a partir da compreensão de que não há uma estabilização de sentidos *ad infinitum*.

Esse signo, para Derrida, seria uma presença original diferida, ou seja, a substituição da coisa presente (da coisa mesma) por ele, o que implicaria um caráter, ao mesmo tempo, secundário e provisório a tal substituição. Secundário já que deriva de uma presença original. Provisório perante a presença original e por representá-la enquanto ela está ausente, ou seja, mediá-la. (COELHO, 2007, p. 01).

Derrida defende que a estrutura da referência é mais complexa do que uma simples relação de um significante com um significado. Assim, argumenta que a indissociação entre significante e significado, tal como a linguística saussuriana sustenta, faz parecer que há regularidades profundas capazes de organizar estruturas sociais e de guiar as ações dos indivíduos.

Contudo, a argumentação de Saussure a respeito da arbitrariedade do signo, ou seja, do entendimento de que não há um apoio motivado ou racional para combinar o significante com determinado significado influenciou direta ou indiretamente os autores envolvidos com o chamado giro linguístico. Saussure (2006):

O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: *o signo linguístico é arbitrário*. Assim, a ideia de "mar" não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa *baeuf* ("boi") tem por significante *b-o-f* de um lado da fronteira franco-germânica, e *o-k-s* (*Ochs*) do outro. (...) A palavra *arbitrário* requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (ver-se-á, mais adiante, que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que o significante é

imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade. (SAUSSURE, 2006, pp. 81-83 – grifos do autor).

Logo, é preciso ressaltar as contribuições de Saussure e a importância do estruturalismo. Entretanto, a concepção de que “uma estrutura se basta a si própria e não requer, para ser apreendida, o recurso a todas as espécies de elementos estranhos à sua natureza”, conforme aponta Piaget (1979, p. 5), afirma uma visão de que o espaço estrutural é plenamente constituído. Como destacam Laclau e Mouffe (1985):

A análise da linguagem de Saussure considerava-a como um sistema de diferenças sem termos positivos; seu conceito central era de *valor*, de acordo com o qual o sentido de um termo é puramente relacional e determinado por sua oposição em relação a todos os outros. Porém, isto mostra que estamos diante das condições de possibilidade de um sistema *fechado*: somente em seu interior é possível, assim, fixar o sentido de todo elemento. Quando o modelo linguístico foi introduzido no campo geral das ciências humanas, foi este efeito de sistematicidade que predominou; por isso, o estruturalismo tornou-se uma nova forma de essencialismo: uma busca pelas estruturas subjacentes que constituem a lei invariante a toda variação possível. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 187 – grifos dos autores).

É no interior do próprio estruturalismo que surgem contestações às inconsistências teóricas de pensadores estruturalistas. Esse movimento acabou sendo designado como pós-estruturalismo. O pós-estruturalismo não é uma negação do estruturalismo: “não podemos efetivamente pensar uma estrutura inorganizada” (DERRIDA, 1995, p. 230), mas um movimento de pensamento (PETERS, 2000) que compreende a estrutura fundada em um centro construído, de modo que não se busque regularidades para a estrutura e leis invariantes capazes de governá-la.

Desse modo, compreende-se que é impossível chegarmos a uma exaustão de sentidos, a um fundamento último. Diz Derrida (1995):

Poder-se-ia mostrar que todos os nomes do fundamento, do princípio, ou do centro, sempre designaram o invariante de uma presença (*eidōs*, *arquê*, *telos*, *energeia*, *ousia* (essência, existência, substância, sujeito) *aletheia*, transcendentalidade, consciência, Deus, homem, etc.). O acontecimento de ruptura, a disrupção a que aludia ao começar, ter-se-ia talvez produzido no momento em que a estruturalidade da estrutura deve ter começado a ser pensada, isto é, repetida, e eis por que dizia que esta disrupção era repetição, em todos os sentidos desta palavra. Desde então deve ter sido pensada a lei que comandava de algum modo o desejo do centro na constituição da estrutura, e o processo da significação ordenando os seus deslocamentos e as suas substituições a essa lei da presença central; mas de uma presença central que nunca foi ela própria, que sempre já foi deportada para fora de si no seu substituto. O substituto não se substitui a nada que lhe tenha de certo modo preexistido. Desde então deve-se sem dúvida ter começado a pensar que não havia centro, que o centro não podia ser pensado na forma de um sendo-presente, que o centro não tinha lugar natural, que não era um lugar fixo mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se faziam indefinidamente substituições de signos. Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso - com a condição de nos entendermos sobre esta palavra - isto é, sistema no qual o significado central, originário ou

transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação. (DERRIDA, 1995, pp. 231-232 – grifos do autor).

O pós-estruturalismo evidencia o que já era defendido pelo estruturalismo no que diz respeito à arbitrariedade entre significante e significado e destaca que a despeito de a estrutura continuar existindo não é suficiente teorizar acerca do que se comporta no interior dela, visto que o que acontece em seu limite, “deixa ‘rastros’ de suas ‘presenças’ e ‘desconstruções’ na ‘diferença’ dos distintos elementos relacionados” (JUNIOR; FÜHR; KIST, 2017, p. 67).

Desse modo, Derrida problematiza o pensamento de Saussure apontando sua contradição, uma vez que a linguística saussuriana defende que o princípio da arbitrariedade impõe uma coerção do uso coletivo do signo, porém o princípio da referencialidade saussuriano destaca a função de mediação do signo – ele representaria a coisa enquanto ela está ausente. Desse modo, na linguística estruturalista de Saussure, signos como educação, currículo, letramento/s seriam determinados em relação a outros signos, mas a função referencial que exercem não seria contestada, visto que essa referência é entendida como uma suposta presença/essência daquilo que estaria fora do sistema de representação. Assim, a partir da originalidade e dos limites do pensamento saussuriano, Derrida defende o que chama de *différance*.

Embora não seja o próprio jogo, *différance* pode ser chamada muito cuidadosamente daquilo que, já sempre em movimento em qualquer sistema, produz ou torna possível o movimento entre as partes movidas desse sistema, método de transporte ou comunicação, instituição ou estrutura, dando a eles, assim, significado em conjunto, o que, de outro modo, falta a eles. (WOLFREYS, 2012, p. 77).

Não há nada causando ou produzindo a *différance* – há *différance* – mas como a linguagem é metafísica (e não se pode escapar disso), fala-se em efeito de *différance*. Nesse ponto, penso que a noção derridiana de indecidibilidade precisa ganhar destaque. Derrida, ao buscar romper com as oposições binárias da metafísica e com a compreensão de que não há presença original, defende que o significado é apenas um significante posicionado em relação a outros significantes e que não há, assim, um significante que leva a um significado. A indecidibilidade entra aqui na medida em que influencia o entendimento de que também não há significante.

[O significante] é apenas um rastro que reenvia a outros significantes (também rastros) e traz a marca deles, formando, assim, uma rede. Um ‘significante’ (rastro) só vai poder ser entendido, dessa forma, pela diferença que estabelece em relação aos outros nessa rede. Esse rastro tem, além disso, um caráter espectral, já que não é algo puramente sensível e porque, não sendo nem uma presença nem uma ausência, se situa nessa indecidibilidade. O processo de significação é, dessa forma, uma referencialidade de rastros espectrais, a qual Derrida chama de escritura ou *différance*. (COELHO, 2007, p. 04 – grifos da autora, colchetes meus).

Assim, a noção de indecidibilidade ressalta o caráter precário das escolhas e decisões – embora sejam necessárias – e o caráter espectral dos *rastros* na rede de referências. Salienta, ainda, que não se pode prever ou calcular o social como totalidade. Desse modo, letramentos-curriculo não cabe em um sistema fechado de diferenças, na diversidade, mas em uma estrutura aberta, que *acontece* nas bordas, em seu limite, e é nesse limite que respondemos, traduzimos, significamos.

Logo, a ideia de referência (uma objetividade que liga uma coisa a outra) é revista e passa a ser considerada como referencialidade. De igual modo, o significado é entendido como uma ilusão metafísica, como efeito na cadeia de “significantes”, pois “da mesma forma que não há presença, também não há ausência. Pensar que se não é presença, logo é ausência, seria cair novamente em uma metafísica, ou seja, em uma de suas oposições binárias. As coisas, na verdade, são espectrais” (COELHO, 2007, p. 05).

As coisas são rastros de rastros. Torna-se, possível, então, colocar de forma mais assertiva e compreensível a contribuição e o limite do pensamento saussuriano para a *différance* derridiana, respectivamente, a saber: a produção de sentidos é vinculada às diferenças resultantes do sistema; o pensamento de Saussure é fiel a um significado em si, a uma presença/essência, não concebendo o significado como efeito.

E é na tentativa de resistir à substancialização, inserida na *dynamis* do pensamento da desconstrução – que opera com dois movimentos concomitantes – inversão e deslocamento – produzindo indecidíveis²⁸ ou quase-conceitos (DERRIDA, 1973), que a filosofia derridiana lança mão da noção de rastro. Para Derrida (1973): “O rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido em geral. O que vem afirmar, mais uma vez, que não há origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a *différance* que abre o parecer e a significação” (DERRIDA, 1973, pp. 79-80 – grifo do autor).

²⁸ Conforme explica Continentino (2008, p. 60 – grifos da autora), “Os indecidíveis, em Derrida, são noções que, a partir de situações diversas, falam, ou melhor, traduzem a lógica paradoxal em que se move o pensamento da desconstrução. Mais especificamente, trata-se de *noções* que, pondo em questão o ideal de presença, portam a marca de uma exposição à *alteridade* que sempre escapa ao jogo restritivo da relação *presença/ausência*, jogo este que, na metafísica, oferece e sustenta toda possibilidade de conceituação. Os *indecidíveis* não são, portanto, nem palavras nem conceitos, mas sim o que Derrida chama de *quase-conceitos*, já que não obedecem à lógica opositiva dos universais, na medida em que *se voltam para uma alteridade radical, sem polo de oposição*. Eles são, em outras palavras, a ‘condição de possibilidade’, se assim pode se dizer – com a devida atenção para as aspas –, do surgimento da polarização.” Defendo que pensar *letramentos* considerando a noção de indecidível e o pensamento do perdão em Derrida me convoca ao incessante engajamento e à necessidade de assumir uma radical abertura à alteridade. Reconheço que tal noção possibilita tomar qualquer significante (privilégio/ ilusão de sentido – lógica hegemônica lacianiana) e a disseminação como *indecidível*, como ponto de decisão em que há sempre riscos, marcado por afirmações sem qualquer certeza de realização.

A partir da compreensão de que *rastros* diferem – não em uma diferença opositiva que considera coisas aparentemente presentes e diferentes entre si – mas a partir do entendimento que “todo rastro se constitui já e desde sempre como rastro diferencial: nem presentes nem ausentes” (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 25), Derrida pensa, radicalmente, a estrutura da significação, compreendendo que ela habita um jogo de diferenças que opera em uma “estrutura referencial ou de remessas (‘rastros de rastros’) intrínseca a qualquer coisa, ou a qualquer fato” (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 29).

A diferencialidade que habita a estrutura do *rastro* – “É preciso pensar o rastro antes do ente” (DERRIDA, 1973, p. 57) – possibilita pensar a *presença* como efeito do diferenciamento (DUQUE-ESTRADA, 2002) e entender que há referências, há compreensão, há legibilidade, no entanto não há como encaminhar a referência de modo que ela chegue a um ponto final. Algo ficcional, literário sempre contamina a referência, o referido (DERRIDA, 2006).

Esse entendimento contribui para outro modo de lidar com a identidade ao apresentar possibilidades interpretativas para pensarmos na alteridade radical. Assim, somos desafiados a pensar a diferença na teoria curricular não como um possível adjetivo para sujeito, educação, currículo, letramento/s, por exemplo, mas como disposição para pensarmos sobre esses termos sempre considerando o desafio de produzir leituras políticas assumindo a fissura de toda estrutura e que todo processo de identificação se dá em um terreno indecível, isto é, é produto de um determinado jogo de linguagem possível dentre *outros* possíveis.

Isso nos coloca diante de uma lógica aporética que nos convoca a assumir a aporia como a própria condição de um pensamento que admite haver na operação política a impossibilidade e a inevitabilidade dos processos de significação e de identificação. De acordo com Borges (2008):

A aporia derridiana não é uma ferramenta crítica, tampouco um abrigo para os paradoxos. Ela é a condição de possibilidade para o pensamento. Não há uma lei anterior e a priori que justifique uma lei posterior. Desta maneira, toda argumentação ou constatação está marcada pela impossibilidade de uma justificação (no sentido tradicional do termo; no sentido de justificar a verdade). Negar o caráter aporético é restringir o pensamento a um modelo lógico inserido dentro de uma filosofia do sujeito. (BORGES, 2008, p. 24).

A aporia nos provoca a reconhecer que ao mesmo tempo que a significação e a identificação operam em uma dinâmica de abertura para estabilizações (impermanentes) de sentidos, tais processos interditam a relação e isso, por sua vez, é a condição de possibilidade para o entendimento que a alteridade radical não é plena projeção das nossas expectativas.

A noção de rastro como *aquilo* que anuncia e difere contribui para o reconhecimento dessa lógica aporética, pois “o rastro coloca a impossibilidade de uma origem pura e de um

‘fechamento do devir’. Todo rastro é rastro de rastro (trace de trace)” (AMITRANO, 2015, p. 621). Essa afirmação da diferença, da alteridade radical, nos coloca diante da necessidade de reconhecermos a falta endógena de toda relacionalidade, o que nos permite afirmar que qualquer ideia sobre “todos”, “nós”, ainda que faça sentido, já deixou de lado relacionalidades *outras*. Duque-Estrada (2008) destaca:

Afirmção, portanto, significa aqui um imperativo de se fazer justiça à alteridade, resistindo-se a toda e qualquer forma de repressão, exclusão ou negação da mesma; algo que, por sinal, sempre ocorre justamente quando se institui e se preserva uma unidade, uma identidade, um “nós”, supostamente presente a si mesmo. (DUQUE-ESTRADA, 2008, p. 22 – grifo do autor).

Importa ressaltar que a filosofia derridiana nos inscreve em um pensamento que não abandona o universal, mas nos convida a pensar sobre ele de outra forma: não como uma estrutura, uma essência, uma substância, mas como uma exigência sempre em movimento. Derrida não quer invalidar a experiência do “nós”, mas pensar essa experiência para além do paradigma do “todo”. Assim, conforme afirma Duque-Estrada (2008), a argumentação de Derrida nos propõe a seguinte resistência:

se, por um lado é fato que toda e qualquer discussão ético-política sempre se dá na ambiência de um suposto “nós” reunidor, congregador, unificador, comunitário, identitário; um “nós” nacional, cultural, linguístico etc.; por outro lado, é preciso sempre resistir à adesão imediata, não problematizadora, deste “nós”, e abrir um espaço para interrogar “nós quem?”, “quem diz ‘nós’?”, “com base em quê, ou com vistas a quê, se diz ‘nós’?”, “quem responde e quem diz o quê quanto ao ‘nós’?” etc. (DUQUE-ESTRADA, 2008, p. 21 – grifos do autor).

Portanto, Derrida nos propõe resistir ao télos pressuposto pelo universal – possível de ser significado na ideia de educação, currículo, letramento/s, multiletramentos, alfabetização – visto que, considerando a ordem espectral proposta pelos estudos derridianos, um é condição/incondicionalidade do outro, um participa do outro, em uma lógica não binária ou hierarquizada, mas de co-pertencimento, combinando *ausência e presença*, se diferindo e se diferenciando, não se essencializando. Minha proposta é pensar letramento/s na estrutura do *rastro*, na *différance*, sem um *a priori*, pois este impede a construção de um “nós” que entenda o fluxo da negociação com a alteridade radical como identificações sempre em movimento, como uma possibilidade de resistir à violência do “todos”. Diz Derrida:

O que o motivo da *différance* tem de universalizável em vista das diferenças é que ele permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais, linguísticos ou mesmo humanos. Existe a *différance* desde que exista um rastro vivo, uma relação vida/morte ou presença/ausência. Isso se atou muito cedo, para mim, à imensa problemática da animalidade. Existe a *différance* desde que haja o vivo, desde que haja o traço, através e apesar de todos os limites que a mais forte tradição filosófica ou cultural acreditou reconhecer entre “o homem” e “o animal”. Há portanto aí claramente uma potência de universalização. Depois a *différance* não é uma distinção, uma essência ou uma oposição, mas um movimento de espaçamento, um “devir-espaço” do tempo, um

“devir-tempo” do espaço, uma referência à alteridade, uma heterogeneidade que não é primeiramente oposicional. Daí uma certa inscrição do mesmo, que não é o idêntico, *como différence*. (DERRIDA, 2004, pp. 33-34 – grifos do autor).

Ao refutar a ideia de uma identidade plena, fundamentada permanentemente em um fundamento último, em um sentido fixado *ad infinitum*, a filosofia derridiana nos provoca a pensar o rastro considerando as relacionalidades, as remessas, a disseminação e não a polissemia de sentidos (conforme explicado na nota de rodapé de número 5). Como indica Duque-Estrada (2002):

Promover a polissemia dos conceitos, multiplicar identidades, não é, na verdade, o que interessa à desconstrução. (...) Derrida opõe à ideia de polissemia a sua ideia de *disseminação* que não diz respeito aos múltiplos sentidos, aos vários níveis semânticos, que possam eventualmente se desdobrar a partir de um dado conceito que, uma vez enriquecido em sua própria variedade semântica, aponta para a promessa de uma derradeira síntese futura de todos os seus níveis semânticos. Uma síntese derradeira que venha restituir a plenitude de uma palavra integral. A disseminação, no sentido derridiano, não se deixa absorver pela esfera semântica. Ao contrário, como o próprio Derrida diz, a propósito da disseminação, "a força e a forma de sua ação perturbadora fazem explodir o horizonte semântico". (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 13 – grifos do autor).

A polissemia não é movida pelo segredo (DERRIDA, 2006); ela caminha para um *enriquecimento* de sentidos de *algo*, como uma genealogia que tem no horizonte um sentido tutelador (DERRIDA, 2001a). A disseminação derridiana nos provoca a pensar em *coisas* que eventualmente se reúnem em uma estrutura de remessas, de uma referencialidade difusa e isso nos informa, portanto, que rastro não é uma abstração. Somos convidados a entendê-lo como um processo contraditório e heterogêneo, inserido na iterabilidade da linguagem, que, ao articular repetição e diferença, destaca a impossibilidade de um “significante” ser plenamente repetido sem ser deslocado. Duque-Estrada (2018) explica:

[A iterabilidade] se liga à *différance* num sentido muito preciso: se a *différance* nos informa que não há a coisa enquanto tal mas sim o rastro, a iterabilidade nos informa que, desde o início, o que se dá não é a coisa, qualquer que seja ela, em sua presença, mas sim a referência a ela, ou, poderíamos dizer, a sua re-tomada. Em outros termos, a noção de iterabilidade nos diz que o que é *primeiro* nunca é a coisa, mas a sua repetição – na palavra, no discurso, enfim, em alguma estrutura referencial. Sempre e desde o primeiro momento, o que se dá é a repetição da coisa na referência que a ela se faz, e não a coisa mesma. (DUQUE-ESTRADA, 2018, pp. 56-57, colchetes meus, grifos do autor).

Considerando a *dynamis* derridiana do pensamento da *différance*, é possível entender, na perspectiva discursiva de Laclau, que todo discurso se explica não por um excesso de sentidos, mas pela falta constitutiva de toda estrutura, que destaca que toda significação é impermanente e, por isso, a despeito das tentativas de controle *ad infinitum* do sentido, se abre para infinitas possibilidades. Isso nos permite afirmar que “a teoria do discurso evidencia

o sentido político da desconstrução, justamente por desconstruir o marxismo, um dos discursos centrais da Modernidade na constituição – tanto por aqueles que o defendem quanto pelos que o rechaçam – da noção de política” (LOPES, 2018, p. 87).

2 LETRAMENTO/S E POLÍTICAS CURRICULARES

No momento em que proponho fazer uma revisão da literatura de como letramento/s vem sendo significado e as possíveis implicações dessas formas de significar para movimentos no campo da política que traduzem esses sentidos, recorro brevemente à discussão derridiana sobre a constituição do arquivo. Intento com isso sublinhar que o arquivo apresentado nesta pesquisa e, em particular, ao longo de todo este capítulo, deve se prestar à reflexão, ao exame, à problematização. Isso significa questionar o estatuto de verdade do acúmulo de discussões acerca dos debates sobre letramento/s aqui declinado, de modo a valorizar o aspecto contextual da verdade, sempre consignada a partir do que é tomado como válido em determinado processo, considerando as relações de poder que são associadas às dinâmicas contingentes e que limitam os possíveis sentidos e interpretações.

Com isso, não desejo eliminar a ideia de verdade (neste caso, especialmente sobre letramento/s), mas pensá-la de outro modo. Esse outro modo, que por vezes tenta ser interdito pelo dogmatismo da metafísica da presença, destaca que o que se entende como verdade é constituído pela historiografia da história, pela estruturalidade da estrutura, pelo discurso – em termos laclauianos – e ressalta que a “linguagem”, a “realidade”, assim como a “verdade”, “objetividade”, “subjetividade”, “identidade”, “ser” devem ser pensados na perspectiva de uma disseminação de remessas que não cessa, sempre e novamente, de se propagar (DUQUE-ESTRADA, 2020).

Isso me permite ressaltar que ao acionar o arquivo sobre letramento/s estou lidando com *rastros de rastros*, com a *presença-ausência*, no movimento interminável da repetição, que considera que para se produzir memória, se produz também esquecimento, repressão, encobrimento, “uma negação daquilo que, embora negado, excluído, encontra-se estruturalmente e necessariamente relacionado ao que é afirmado como seu outro” (DUQUE-ESTRADA, 2018, p. 52).

Isso salienta a estrutura referencial de remessas – *rastros de rastros*: “Não há arquivo sem um lugar de consignaço, sem uma técnica de repetição e sem uma certa exterioridade” (DERRIDA, 2001b, p. 22), o que reforça que o jogo de remessas é incessante e se mantém em constante diferimento (o arquivo é *algo* que descarrila e arquiva novamente, permanecendo em processo de diferir) e isso jamais é interrompido, de modo que não se chega a um ponto final, a um suposto algo referido, a uma origem fixa e determinável sobre alguma coisa.

Portanto, ao trabalhar com o arquivo sobre letramento/s, procuro afastar-me de uma suposta consistência ontológica, inserida em uma lógica cartesiana, por entender “que toda e qualquer afirmação de um *começo* – portanto de um princípio garantidor de ordem, reunião, estabilidade, legibilidade etc. – carrega em si mesma e desde sempre, uma cisão, uma heterogeneidade, ou, mais precisamente, uma *relação de diferença*” (DUQUE-ESTRADA, 2018, p. 50). Dessa forma, tento deslocar o arquivo do estatuto de conceito, colocando em suspeição o que *é* história, poder, verdade, tradição, de modo a entender o arquivo sobre letramento/s não como algo fixo, verdade fundante, mas como um registro espectral, em que há rasuras, porosidade, correlações, impressões. Assim, acompanho o que diz Duque-Estrada (2018) ao se remeter aos estudos derridianos:

Querer fixar, situar, delimitar, abarcar, conter, organizar, instaurar, guardar ou preservar o que quer que seja *enquanto tal* (um fenômeno qualquer, um acontecimento, uma obra, um conceito, um valor, um aspecto da cultura, um sentido, um dado biográfico, uma identidade etc.) é deixar-se mover por uma espécie de passividade primordial, pela violência do *desejo de presença*. É que a positividade reivindicada no ato mesmo da afirmação se vê, *efetivamente e desde sempre*, comprometida. Ela se vê comprometida pela própria diferença que, habitando o interior de toda e qualquer afirmação, imprime, como uma lei inexorável, a marca da cisão, da heterogeneidade, justo ali, no corpo do que se pretendia uno, homogêneo, delimitável e autoidêntico, afirmado, enfim, *em sua presença enquanto tal*. (DUQUE-ESTRADA, 2018, p. 51 – grifos do autor).

Considerando que a diferença compromete o caráter pretensamente evidente do que se propõe arquivar sobre letramento/s e a inacessibilidade a uma origem fundante sobre o tema, recorro a arquivos de partida para discutir a questão. Mobilizo instrumentos da metafísica para contestar a própria metafísica da presença, pois opero inspirada pelo pensamento da desconstrução – que nada tem a ver com destruição. Assim, tento não pensar sobre bases binárias e lineares – ainda que minhas considerações sobre o tema sejam esquemáticas – mas no complexo, no *phármakon* (veneno e remédio), como noção que ressalta a escritura como a possibilidade de a interpretação ser sempre refeita (DERRIDA, 2005).

A partir de uma decisão tomada em terreno indecível, aciono arquivos sobre letramento/s considerando que eles estão sempre em curso e apresentam vestígios de sentidos *presentes-ausentes*, em constante diferimento, disseminação, remetimento. Destaco que este estudo – como possível constituição de arquivo sobre o tema – deve também estar exposto à investigação. Assim, reconheço a responsabilidade conectada diretamente a qualquer escolha e a questão política que inexoravelmente a acompanha.

2.1 Inscrição *de* letramento/s nos estudos da linguagem e da educação

Embora a discussão sobre letramento/s encontre espaço em outras áreas das ciências humanas, é nos estudos da linguagem e da educação que sua repercussão é maior. Portanto, esse breve percurso sobre como letramento/s é significado concerne principalmente a esses departamentos, ainda que mantenha interlocução com demais áreas. O objetivo aqui não é chegar à melhor ou mais correta definição sobre esse fenômeno, tampouco chegar à verdade sobre letramento/s – isso não seria possível, conforme já discutido, se considerado, principalmente, o registro teórico em que esta investigação se inscreve – mas tentar apresentar trabalhos que tornaram possíveis determinadas significações de letramento/s.

Ainda que a apresentação de tais trabalhos seja realizada considerando uma possível cronologia – por acreditar que isso possibilita uma exposição mais fluida –, reitero que o arquivo é controverso, no sentido de que as *coisas* (as discussões sobre letramento/s) estão acontecendo sem que seja em uma cronologia bem determinada e linear.

Na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, Kato (1986) apresenta, no Brasil, a tradução do termo em inglês *literacy*, no sentido cognitivo, em que letramento (no singular) é associado à escolarização, em uma perspectiva de inserção social do indivíduo a partir de uma habilidade individual de uso da variedade da língua considerada culta, de maior prestígio social: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p. 07). É possível afirmar que a autora parte de uma visão de letramento como aprendizagem escolar, relacionada com uma discussão de “ensino de língua (s)”, que tem como uma de suas metas a incorporação da língua-padrão. Segundo Bagno (2002),

Para alcançar esse objetivo, a escola sempre se guiou pela ideia de que para alguém falar e escrever bem era necessário, *previamente*, adquirir um saber gramatical, um conhecimento integral dos mecanismos de funcionamento da língua, tal como codificado nas gramáticas normativas. Trata-se de um mito, aquele que diz: “É preciso conhecer a gramática para falar e escrever bem.” (BAGNO, 2002, p. 48 – grifo do autor).

Em estudos posteriores ao de Kato²⁹, Tfouni (1995), aborda contextos diferentes ao escolar e indica mudança na concepção de letramento com relação aos trabalhos de Kato. Embora, de igual modo, associe letramento diretamente à escrita, Tfouni, ao buscar definir limites para letramento em relação à alfabetização, destaca a construção social no processo da

²⁹ A partir das contribuições da Profa. Dra. Marcia Lisbôa na banca de defesa, importa destacar que Kato menciona o termo, mas não o define nem o toma como “objeto”, portanto, não se trata propriamente de um estudo sobre letramento. É citado como primeira ocorrência do termo em português, por ser uma obra publicada que se pode datar.

escrita, atribuindo à alfabetização um caráter individual de aquisição de habilidades e de instrução formal e ao letramento um enfoque social, considerando-o um fenômeno socio-histórico (TFOUNI, 1995).

Na tentativa de conceituar letramento partindo da etimologia da palavra inglesa *literacy*, Soares ([1998] 2020a) explica que:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser literate, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 2020a, pp. 17-18 – grifos da autora).

Portanto, de acordo com as ideias de Soares ([1998] 2020a), a alfabetização é o estado ou a condição do indivíduo que dispõe da tecnologia do ler e do escrever e o letramento é o estado ou a condição do grupo social ou do indivíduo que se apropria das práticas sociais da leitura e da escrita.

Em uma tentativa de garantir a especificidade do que seria alfabetização e do que seria letramento – ao mesmo tempo em que defende uma convergência entre esses conceitos, de modo que um caminhe em direção ao outro – Soares (ibidem) argumenta a favor da ideia de “alfabetizar letrando”, pois, para a pesquisadora, dissociar a alfabetização do letramento seria um equívoco, visto que o processo de alfabetização deveria se desenvolver por meio de práticas sociais de leitura e de escrita.

Desse modo, a autora sustenta que o letramento é possível de ser ensinado – posso letrar alguém – e ao discutir os variados níveis de letramento, Soares (ibidem) indica que considera relevante o processo de alfabetização para determinar os níveis de letramento. Em suas discussões, a pesquisadora informa que, no Brasil, os conceitos de alfabetização e de letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem. Segundo Soares (2004, p. 7), “esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica.”

Numa tentativa de fortalecer a defesa da indissociabilidade entre alfabetização e letramento e de fixar um sentido para essa inseparabilidade, a pesquisadora cria o significante “alfalettrar”, que significa como uma “ação educativa” (SOARES, 2020b). A partir da experiência de um município brasileiro, a autora desenvolve uma discussão que tem como foco entender como a criança aprende e, também, pensar a alfabetização como um campo de conhecimentos e não apenas como um sistema alfabético escrito (SOARES, *ibidem*).

Sobre a multiplicidade de aspectos relacionados com a alfabetização no Brasil, especificamente em sua relação com o que se configurou como construtivismo e com o debate sobre a desmetodização e a emergência do pensamento interacionista em alfabetização, Mortatti (2006), também considerando uma visão de letramento via escolarização, diz: “Devo, ainda, mencionar, pelo menos, dentre essa multiplicidade de aspectos, as discussões e propostas em torno do letramento, entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si” (MORTATTI, 2006, p. 12).

É interessante notar que essas perspectivas reiteram um significado de letramento como um fenômeno escolar, o que possibilita pensar o fenômeno a partir de uma ideia dominante e colonizadora, atribuindo ao letramento uma condição individual: é possível ser “mais” letrado ou “menos” letrado.

Afirmando que há percepções em disputa no campo do/s letramento/s, a proposta dos New Literacy Studies/Novos Estudos do Letramento (NEL), conforme sinalizado na seção 1.2, emerge como um contraponto aos antigos estudos sobre *literacy*, apresentando uma concepção diversa, com o intuito de contribuir com abordagens teórico-metodológicas a respeito do uso da escrita e com políticas de alfabetização. Para Street (1984) – como já apontado, um dos principais propagadores do campo – havia uma percepção de que a discussão epistemológica sobre a escrita estava inscrita em bases hierarquizantes e na divisão entre letrados e iletrados.

Buscando superar a visão hierarquizante do letramento, a perspectiva sociocultural (HEATH, 1983; STREET, 1984, 2001, 2014; BARTON, HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995), designada, no Brasil, como Novos Estudos de Letramento apresenta uma discussão em que as práticas de uso da escrita são consideradas múltiplas, plurais, heterogêneas e vinculadas às relações de poder das sociedades. A expressão letramentos sociais (STREET, *ibidem*) ganha destaque na tentativa de estabilizar um sentido para letramentos. O significante prática torna-se especialmente relevante para essa perspectiva, uma vez que é significado como a possibilidade de se pensar sobre a escrita considerando a interação social e não apenas a habilidade individual (GEE, 2000).

Desse modo, letramentos (no plural) tende a ganhar espaço, no sentido de destacar a visão etnográfica ressaltada a partir dos NEL, na qual conhecimentos são tidos como situados interacionalmente e não como habilidades neutras que partem de um centro único e fundante. Segundo Street (2014, p. 17), nessa perspectiva: “a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto – não existe nenhuma explicação universal sobre ‘o oral’ e ‘o escrito’”. O autor destaca o que defende na discussão que empreende sobre letramento:

Devo argumentar que o que as práticas e conceitos particulares de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; que eles já estão inseridos em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como "neutros" ou meramente "técnicos". (STREET, 1984, p. 10 – grifos do autor).³⁰

É importante notar que mesmo em Street tem-se uma certa “essencialização”. O pesquisador pensa em termos de “uma sociedade”, tomada como dada, o que parece tender não enfatizar a heterogeneidade, a ambivalência, o caráter híbrido e contingente de diferentes grupos culturais (MACEDO, 2006b). O autor argumenta a favor de uma proposta que discuta letramentos de modo que este não se resume a avaliar o que os sujeitos sabem fazer com o texto escrito, mas que se ocupe em refletir sobre como as pessoas usam esses textos e o que fazem com eles, considerando o contexto histórico e cultural em que se inserem. Desse modo, defende “um modelo ideológico, para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9).

Logo, segundo o teórico, para a elaboração de um projeto de letramento escolar de acordo com o modelo ideológico do letramento é importante que a escola entenda as práticas sociais do estudante, visto que os letramentos sociais, segundo o autor, incluem os usos e concepções escolares da escrita, mas não se reduzem a eles. Para Street (2014), os sujeitos estão imersos em práticas sociais concretas nas quais ideologias e relações de poder atuam em todo tempo nesses contextos. Ele afirma que “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas³¹ parecem supor” (STREET, 2014, p. 31).

Contudo, para Street (2014), as instituições de ensino, em geral, tendem a desprezar os letramentos locais e não escolares e, com isso, caminham considerando a visão dominante do letramento – em que letramento é entendido como uma habilidade técnica, afirmando a escrita

³⁰ Do original: “I shall contend that what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context; that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely ‘technical’”. (Minha tradução).

³¹ Street se refere às agências internacionais que consideram a alfabetização de uma forma “neutra” e difundem “Mitos do Letramento”, discutidos pelo autor a partir de usos e significados que as pessoas atribuem à leitura e à escrita. Um desses mitos, segundo o pesquisador, é o da grande divisão entre oralidade e letramento - rejeitada fortemente por ele - e a ideia de que o domínio do “código” permite que o letrado transite por múltiplos textos.

como marca hierárquica de sociedades e indivíduos, não considerando que o pensamento crítico possa constituir sociedades e contextos supostamente não letrados. Assim, Street destaca que ainda está sendo praticado na escola um modelo de letramento independente do contexto sociocultural do estudante, o qual chama de letramento autônomo (STREET, 2001). Segundo o teórico:

O modelo “autônomo” de letramento trabalha com o pressuposto que o letramento em si – autonomamente – terá efeito em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo encobre as questões culturais e ideológicas que sustentam esse pressuposto, levando a crer que essas práticas são neutras e universais. (STREET, 2001, p. 7 – grifo do autor).³²

Ressaltando o aspecto cultural das discussões sobre letramentos empreendida pelos NEL, Gee (2008) explica que essa perspectiva argumenta que o letramento se encontra intrinsecamente relacionado às questões interculturais das escolas e das comunidades.

Assentando-se na compreensão da natureza social do letramento, Heath (1982) desenvolve o conceito de evento de letramento, o qual, segundo a autora, possibilita descrever e analisar como as pessoas interagem a partir de um texto escrito. Considerando essa discussão, Street (2010) apresenta o conceito de prática de letramento, ressaltando a relevância do conceito criado por Heath ao mesmo tempo em que salienta que a descrição dos eventos por si só não permite produzir uma teoria mais ampla a respeito dos usos da escrita. Portanto, de acordo com Street (2010), o conceito de práticas de letramento envolve evento de letramento, uma vez que considera as ações dos sujeitos em relação ao uso da escrita e/ou da leitura, bem como as concepções por eles elaboradas em relação a esses usos, ou seja, como essas práticas estão imersas e são expressas em uma forma de usar a escrita, de pensá-la, de valorizá-la, de senti-la.

Na vertente dos NEL, Street (2014) assume práticas de letramento como construídas social e culturalmente, situando-as no contexto de produção de sentidos em que se inserem, abrindo espaço para uma perspectiva de letramento menos preocupada com habilidades individuais e mais atenta às práticas sociais de escrita.

Lankshear e Knobel (2011) discutem que a multiplicação de expressões que têm como núcleo “letramento”, como “letramento dominante”, “letramento vernáculo”, “letramento literário”, dentre outras provoca a associação de letramento à linguagem, de modo que seja contrária à compreensão de letramento em uma perspectiva sociocultural. Para esses autores, isso resulta em binômios como “letramento oral”, “letramento visual”, “letramento em saúde”, “letramento emocional”, o que faz com que letramento passe a ser significado como

³² Do original: “The ‘autonomous’ model of literacy works from the assumption that literacy in itself-autonomously — will have effects on other social and cognitive practices. The model, however, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it and that can then be presented as though they are neutral and universal.” (Minha tradução).

“competência”, “proficiência”, o que parece implicar uma noção neutra e transparente de linguagem.

No Brasil, Kleiman (1995) retoma as pesquisas de Heath e Street mencionadas, destacando que essas investigações discutiram as condições de uso da escrita salientando, sobretudo, as práticas de letramento de grupos minoritários. Assim, “os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Assim, a autora entende letramento "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995, pp.18-19) e propõe que a escola se preocupe em partir do conjunto de conhecimentos culturais e diversificados que os estudantes trazem de fora da escola, já que, de diferentes maneiras, eles se encontram inseridos numa cultura letrada.

Buscando visibilizar contextos de desigualdade e legitimar a heterogeneidade dos usos sociais da linguagem, Rojo (2009) se destaca como uma das autoras que lança mão da expressão letramentos múltiplos para apresentar a ideia de letramento que

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrinho contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

A expressão letramentos múltiplos pretende envolver a noção socio-histórica e cultural do letramento e salientar que há diferentes formas de usar a leitura e a escrita, destacando a constituição de práticas de letramento intragrupos e ressaltando a análise dos diferentes valores para as distintas práticas. De acordo com Kleiman (2007, p. 9), ao planejar projetos de produção e leitura de textos nas escolas, é importante que tais propostas considerem as práticas sociais e que levem em conta a “bagagem cultural” de alunos, “que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada.”

Ainda segundo Kleiman (1998), essas práticas entram em conflito com modelos globalizantes que “ameaçam” a dimensão local, porém a autora defende que esses letramentos podem ser mediadores “na aquisição das práticas de letramento oficialmente legitimadas, especialmente em vista dos enormes fracassos dos programas de alfabetização” (KLEIMAN, 1998, p. 270).

Ao defender uma concepção discursiva de alfabetização ancorada nos estudos de letramento e em abordagens de análise do discurso de linha francesa, com contribuições de textos de Mikhail Bakhtin e ideias de Lev Vigotski, Thomé (2017) apresenta o que significou como “*ondas* da alfabetização”. De acordo com a pesquisadora, podem ser definidas três *ondas*: construtivismo, letramento e método fônico. Para Thomé (2017, p. 527), elas configuram a história epistemológica da alfabetização no Brasil e “banharam os professores brasileiros, em maior ou menor escala”. Ao discutir como o conceito de letramento foi incorporado pelos discursos pedagógicos no Brasil, a pesquisadora reflete:

O “desembarque” da concepção de Letramento como fonte de inovação para se pensar a didática da língua escrita teve uma efusiva recepção, porém poucos anos depois os próprios autores que haviam defendido, divulgado e assinado teoricamente sua importância fazem *mea culpa*, repensam suas ideias (SOARES, 2004; GOULART, 2014). A onda do letramento como fonte de inovação para se pensar a didática da língua escrita foi muito impactante, alardeando-se no fim dos anos 1990, mas logo veio a sofrer críticas atroz, talvez por ter falhado efetivamente por não ser ele mesmo produzido dentro do campo da educação, permaneceu com questões ligadas às práticas sociais sem se dar por compromisso elaborar as consequências pedagógicas de alguns de seus preceitos teóricos. (THOMÉ, 2017, p. 530-531 – grifos da autora).

A forma como o conceito de letramento foi pensado para a prática em sala de aula no Brasil teve como ideia subjacente, segundo Jung (2007), uma teoria da ação social, o que possibilitou entender letramento como um conceito usado para definir práticas educacionais que considerem o texto escrito, a variação linguística e os modos de interação com o texto escrito – elementos tomados como fundamentais para a concepção de leitura e escrita como prática social (ibidem). Como consequência, é possível compreender que no cenário da alfabetização no Brasil, o modelo de letramento foi difundido como panaceia para solucionar os problemas e/ou dificuldades do/no processo de alfabetização.

A ideia de que a prática em sala de aula deve considerar a pluralidade de apropriação e uso da leitura e da escrita na sociedade e que as pessoas usam leitura e escrita em diferentes domínios sociais, com diversos objetivos, e interação de modo diferente com o texto escrito – destaque que o conceito de letramento buscou fazer de modo não prescritivo a partir de estudos sociológicos e de uma visão etnográfica – parece ter culminado em críticas desenvolvidas por discursos pedagógicos:

As ideias sociológicas, de valorização das práticas sociais em torno da leitura e da escrita, capturadas a partir de uma imersão etnográfica, pareciam sofrer críticas, talvez por não terem vindo a prescrever, passo a passo perspectivas didáticas de forma um pouco mais enquadrada, que exemplificassem um tanto mais concretamente os modos de agir curriculares. (THOMÉ, 2017, p. 530-531).

Refletindo sobre as mudanças sociais e tecnológicas, é propalada pelo New London Group (NLG)/ Grupo de Nova Londres a pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS;

COPE, 2020). Essa abordagem propõe transformar o conceito de letramento incluindo diferentes modos semióticos de construção de sentidos, a relação linguagem-tecnologia e o aspecto multimodal da sociedade (padrões visuais, auditivos e espaciais), que, segundo o NLG, alteram a forma como a escrita é constituída na sociedade e, com isso, modificam também as necessidades de aprendizagem e de ensino dos agentes que trabalham com a escrita – destaca-se, com isso, a predominância de uma visão do letramento centrada na escrita –, entre eles, a escola, os professores e os estudantes.

O NLG preocupa-se em produzir uma teorização que responda o que ensinar e como ensinar no contexto de diversidade social e de conexão global. Dessa forma, “defende um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 20). A proposta de multiletramentos do NLG argumenta a favor de novos modos de ensinar e dialogar nas práticas escolares, de forma que provoquem reflexões acerca da multiplicidade cultural dos sujeitos e da multiplicidade semiótica da constituição dos textos.

O Grupo recorre ao termo design (KALANTZIS; COPE, 2020) para destacar um padrão de significado e para ressaltar um processo de construção de significado. Além disso, defende uma forma de “aprender pelo design”, que seria “aprender criando”. Desse modo, os autores concebem a construção de significado considerando a dimensão da reapropriação criativa e da imaginação e defendem que isso está no centro da representação e da comunicação e, portanto, da aprendizagem. Segundo Kalantzis e Cope (2020):

Quando a língua, a imagem e a criação de espaço são entendidas como processos de *design*, cada ato de significado nunca meramente repete ou reproduz recursos de *design* disponíveis. *Designing* sempre envolve uma injeção de interesses orientadores do *designer* e de suas experiências culturais, de sua subjetividade e de suas identidades. As experiências de todos são diferentes, refletindo uma mistura sempre única de atributos pessoais, materiais (classe social, localidade, família), corporais (idade, raça, sexo e sexualidade) e simbólicos (língua, etnia, gênero). (KALANTZIS; COPE, 2020, p.174 – grifos dos autores).

Caminhando para concluir o panorama, cito Bunzen (2019b), que ao discorrer acerca do que seria o conceito de letramento e dos desdobramentos a partir de determinadas concepções do termo, advoga:

Se o conceito de letramento não pode ser reduzido ao de “conhecimento” nem ao “processo de aprendizagem da língua escrita”, ele funcionaria como um **conceito catalisador** para (re)pensarmos processos educacionais na escola ou em contextos extraescolares (cf. MENDONÇA & BUNZEN, 2016). Por esse motivo, a palavra ‘letramento’ - com diferentes significados e valorações apreciativas – tem circulado e impactado as discussões sobre o processo de alfabetização e o ensino de língua materna no contexto brasileiro. (BUNZEN, 2019b, p. 45 – grifo do autor).

Não é possível esgotar a inscrição *de* letramento/s nos estudos da linguagem e da educação, mas acredito que esse panorama é suficiente para apresentar alguns indicativos que me permitirão defender possibilidades para debater esse fenômeno de modo a não objetificá-lo. Para isso, aponto para a espectrologia, incorporando parte das preocupações das abordagens aqui expostas, que, como indica Derrida, permanecem como *presença* espectral – a qual não deixa de existir de uma vez por todas e para a qual a atenção deve permanecer, se quisermos tentar fazer justiça e se pretendermos caminhar no movimento da democracia radical, conforme lembra Laclau.

Nesse sentido, destaco que a exposição sobre letramento/s apresentada nesta seção possibilita pensar acerca do que defende a posição pós-estrutural e pós-fundacional da Teoria do Discurso, sobretudo no que diz respeito à hegemonização de um sentido e à falta constitutiva da hegemonia. A ativação de outros significantes como multiletramentos, letramentos sociais, letramentos múltiplos e a própria ideia de letramentos (no plural) – no sentido de ressaltar o aspecto social e multimodal da produção do letramento – aponta para o que diz a TD sobre todo movimento de significação ser pró-hegemonia, ou seja, desejar sempre representar a totalidade.

No entanto, conforme discutido, isso é da ordem do impossível, pois a totalidade sempre escapa e mesmo que algumas construções assumam uma configuração mais estável, elas serão fluidas, precárias, provisórias, contingentes, apontando permanentemente para tentativas de rearticulação e recomposição de sentidos, com o objetivo de superar a impossibilidade da totalidade. A compreensão que a linguagem não é transparente e que toda representação é sempre opaca ajuda no entendimento de que não é possível representar de forma direta o que se deseja significar, pois a plenitude do sentido é impossível e há apenas acordos no processo de significação.

A ativação e o remetimento a novos significantes tentam apreender os sentidos e fechar a significação do que seria/seriam letramento/s e suas possíveis relações. A ativação e o remetimento nos reportam à lógica antagônica laclauiana que, conforme discutido na subseção 1.2.1, também pode ser entendida como o limite da significação de determinada estrutura. Desse modo, todo sistema significativo sempre terá o seu sentido mantido em suspenso, incompleto.

A impossibilidade de representação plena, de fechamento total de sentidos do que se pretende significar aponta para o movimento da *différance*, para a relação de diferença, para a cisão que inexoravelmente habita o conceito, o fenômeno. Isso sublinha que nenhuma identidade é plenamente constituída, pois não consegue fixar de uma vez por todas sentidos que impeçam que um exterior constitutivo a modifique. Portanto, ela se constitui dentro de um

campo da discursividade, como diferença em diferimento, como tradução, como *rastros de rastros*, *presença-ausência*, como algo não fixo, como registro espectral.

No panorama apresentado, destaco também que as percepções em disputa no campo do/s letramento/s compreendem cultura como repertório, como um pertencimento que possibilita a troca e o compartilhamento. Isso pode produzir o entendimento de letramentos como algo dado, reificado, presumivelmente descrito como “local” e “global”, “escolar” e “não escolar”, determinado em tipos e modelos, possível de ser definido como “do professor” e “do aluno”. Essa compreensão tende a deixar de lado a fissura que habita o interior da própria cultura do/s letramento/s, sejam eles “valorizado/s” ou “não valorizado/s” (valendo-me, neste momento, desse dualismo para facilitar a exposição do argumento).

A noção reificada de cultura como algo fixo e homogêneo está implicada na lógica da diversidade; essa reificação “fixa os sentidos da cultura nas tradições de um passado e implica na submissão da diferença à diversidade” (MACEDO, 2006b, p. 349). Por estar inserida nessa lógica, deixa de olhar para o processo de diferimento, para o incessante movimento de se identificar e de deixar de se identificar, para os efeitos da sedimentação e da des-sedimentação, para a ambivalência que interdita o enquadramento de *uma* cultura. O letramento do outro é pré-dado, é tomado como o diverso – diverso entendido como outra manifestação do mesmo (LOPES; MACEDO, 2011) – afinal, diversidade e diferença não são significadas da mesma forma na leitura pós-estrutural defendida neste trabalho. Em vista disso, pensar letramento/s na lógica da diversidade cria binários e os hierarquiza, de modo que não se tenta romper com discursos que constroem a diferença como fortemente ligada à fixação identitária.

Esse apontamento me provoca a pensar letramentos a partir de uma compreensão de cultura como espaço de enunciação (MACEDO, 2006a), como experiência coletiva e de afetações sempre em movimento. Assim, insiro esta investigação sobre letramentos em uma teorização interessada em abrir o currículo à diferença (LOPES; MACEDO, 2011). Para isso, recuso as fixações “que criam as identidades como golpes de força” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227) e me ocupo com a diferença para além da identidade.

Dessarte, me interessa menos a diferença de um entre o outro – fortemente dominada pelo nosso olhar – e muito mais a diferença do por vir, como aquilo que difere, como *différance*, como adiamento de sentidos, como *rastros de rastros* potentes para produzir negociações e para inventar um campo de possibilidades que tenha um compromisso ético-político com as interlocuções, interações, significações e diferimentos.

Entendo que embora a escola seja um ambiente tradicionalmente regulado e regulador, essa regulação não impede de sentir o ambiente escolar como produção de cultura (MACEDO, 2006a), ou seja, como processos de diferimento e de significação. Ao significar a escola como esse espaço, tenciono provocar reflexões e contribuir para a ampliação de experiências educativas que questionem a ideia de completude e de plena definição que a normatividade relacionada aos estudos sobre letramento/s pode promover, pretendendo ser crítica de uma dimensão normativa sobre letramento/s, no sentido de não produzir intencionalmente a normatividade.

Procuro ampliar as possibilidades de investigações que produzem sentidos sobre letramento/s, buscando pensar esse fenômeno considerando a liberação de espaço para *o outro* no seu processo de diferença, provocando a escola a viver uma educação que considere a desnaturalização de mecanismos de controle, os quais tentam barrar as diferenças que pululam naquele espaço.

Desse modo, não cabe pensar em letramento/s que partam da realidade dos alunos e/ou em “trazer a cultura do aluno para a escola”, mas em como criamos movimentos de fixação para esses letramentos/s e tentamos amarrar o fluxo incessante das diferenças. Isso é possível se levarmos em conta o entendimento de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006a), considerando que o lugar da fronteira é onde a diferença emerge, mas que *ela* não está apenas ali, naquele momento. Tentar fazer esse movimento de pensamento pode promover a compreensão que a realidade do aluno também é a minha, é a nossa, no sentido de estarmos em interação, em interlocução, em afetações, em diferimento.

Meu esforço em empreender esta discussão sobre letramentos considerando as contribuições teóricas da perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional não está, conforme mencionado na subseção 1.1.2, em propor outro projeto para esse fenômeno de modo a substituir um pelo outro, como proposta perfeitamente delimitável e definida *a priori*, com marcadores teleológicos pretensamente estáveis. Meu desejo é anunciar um projeto de letramentos que abra espaço para a luta política, se afaste de qualquer proposta autoritária e que entenda que, se há este projeto, ele deve ser compreendido como produção contingente, construída e constituída *com* e *na* diferença, ou seja, disponível para a negociação e re/articulação.

Defendo que essa disponibilidade é potente para sublinhar a dinamicidade inexorável da produção cultural e sua cisão endógena, as quais permitem que os sentidos irrompam, que o movimento não cesse, que os significados não sejam definitivamente fechados e que a educação

seja entendida como estar comprometido com *o outro* que sempre nos interpela, nos demanda, nos atravessa, nos interroga.

2.2 A abordagem educacional do letramento crítico

Não é difícil encontrar textos que debatem educação (ou que se propõem defendê-la) que utilizem como argumento a necessidade de a escola colaborar com a construção de um sujeito crítico. Parece que essa sentença vem se hegemonizando e é considerada irrefutável para aqueles que argumentam a favor de uma escola comprometida com a igualdade e/ou com a equidade.³³ Tal pressuposto tem sido sustentado como representante do desejo de todos, de modo a conferir à escola grande parte da responsabilidade na construção desse sujeito, como se antes da vida escolar (ou até mesmo sem passar pela escola), os sujeitos – pensados aprioristicamente – não tivessem condições de se envolverem em debates e de problematizarem significados.

Buscando sublinhar que textos não são neutros, reconhecer como são designados pelos leitores, pensá-los e discuti-los em sua angulação com as relações de poder, é desenvolvida, especialmente por estudiosos da linguagem, a abordagem educacional do letramento crítico (DUBOC, 2014; JANKS, 2016; JORDÃO, 2007a, 2007b, 2014, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2001; TAKAKI, 2012, 2014).

Nesta seção, intento adensar o diálogo com o campo que discute letramento/s ao apresentar essa abordagem. Minha tentativa de interlocução com esse enfoque se dá não para buscar um fundamento, mas para potencializar a luta pela significação do/s letramento/s a partir da aposta na complexificação do acionamento do significante crítico em pesquisas que discutem esse fenômeno e abordagens pedagógicas com ele relacionadas.

Monte Mór (2015) explica que não há uma definição única da noção de crítico e que o termo é frequentemente vinculado a altos patamares de estudo, ou seja, é difundida a ideia de que quanto maior o nível de escolarização, mais crítico o sujeito seria. Nota-se o quanto essa ideia é contestável, uma vez que não há como mensurar a criticidade do *outro* e isso é apontado pela pesquisadora. A partir de seus estudos e discussões sobre o tema, a autora conclui que a questão da crítica é compreendida separadamente, sob uma perspectiva teórica e sob uma

³³ Em outro momento, discuti o significante equidade a partir do texto do Relatório de Monitoramento Global da Educação, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, considerando a abordagem pós-estrutural e pós-fundacional da Teoria do Discurso: RANGEL, A. M. **Relatório de Monitoramento Global da Educação e discursos sobre equidade – colocando em suspeição o que se pretende afirmar**. Um dos trabalhos do painel “Construindo reflexões acerca das políticas de currículo para a docência”, apresentado no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Rio de Janeiro, 2020.

perspectiva prática, por mais que se revele indesejada uma cisão na relação teoria-prática (ibidem).

Takaki (2012) informa que autores como Muspratt, Luke, Freebody (1997) classificam letramentos críticos considerando a relevância de se compreender como e para quê as pessoas utilizam a leitura em seus cotidianos, levando-se em conta novas modalidades de leitura (visual, informática, multicultural), portanto: letramento visual, letramento multicultural, letramento midiático e letramento da informática. Também em referência aos estudos de Freebody (2008) e Muspratt (1997), Duboc (2014) aponta que as discussões em torno do letramento crítico podem ser localizadas a partir dos anos 1960 e advêm de contribuições da teoria crítica da educação, com influência da pedagogia crítica freireana.

Ainda que não tenha usado o significante letramentos, a concepção de linguagem de Freire (1998, 2005) considera as práticas sociais. Street (1984), a partir do modelo ideológico de letramento proposto por ele e em consonância com os apontamentos de Freire sobre as práticas sociais possibilitarem que os agentes da língua transformem a sua condição social, defende que o letramento crítico se refere a uma prática social de linguagem, que possibilita refletir de forma dialógica a respeito das interações dessa prática social.

Nesse sentido, Takaki (2012) destaca que Cervetti, Pardales, Damico (2001) ampliam o conceito de letramento crítico comparando-o com a leitura crítica. A pesquisadora sinaliza que a leitura crítica é “centrada no humanismo liberal, busca a repetição e reprodução da intenção do autor de um determinado texto” (TAKAKI, 2012, p. 975). Para a autora,

essa vertente pauta-se pela crença na garantia de uma verdade por trás das aparências de um texto, reforçando, assim, a crença numa única ideia principal do texto. Perguntas típicas dessa opção incluem: Qual é a intenção do autor? Qual é a ideia central do texto? (TAKAKI, 2012, p. 975).

Esse modo de compreender letramento crítico vai em direção a um sentido defendido pela perspectiva crítica freireana, influenciada pelo marxismo, que considera a crítica emancipatória, “a qual via na educação a solução de empoderamento da sociedade e sua consequente libertação social” (DUBOC, 2014, p. 219). Como destacam Lopes e Macedo (2011),

A teorização de Freire é a base da educação popular: um projeto de educação que visa a possibilitar a luta dos oprimidos, por meio de sua conscientização política e sua libertação. É no âmbito desse projeto que sua concepção de conhecimento deve ser inserida. Porém, esse projeto não é concebido por Freire como algo a ser feito *para* os oprimidos, mas *com* os oprimidos. Por isso, também deve levar em conta os saberes e a existência real dos oprimidos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 85 – grifos das autoras).

Dessa forma, nos estudos sobre letramento crítico de grande influência da pedagogia crítica freireana, “crítica” pode ser significada como denúncia das relações de poder e como

anúncio do novo e da esperança, que se dão por meio do engajamento crítico com e através dos textos, na potencialização do que está na “superfície” do texto e do que “não está” e, portanto, precisa ser desvelado, descoberto. Nessa perspectiva, letramento crítico pode ser entendido como uma atitude diante dos textos, em que a ideia de conscientização – compreendida como prática transformadora da realidade – ganha destaque, pois se argumenta que a conscientização de que as relações de opressão se fazem na linguagem pode provocar a emancipação dos sujeitos – significada como capacidade de o sujeito pensar por ele mesmo. Segundo Duboc (2014),

Na prática, isso significa que o letramento crítico busca o desenvolvimento de habilidades que capacitem o aluno a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção (FREEBODY, 2008). (DUBOC, 2014, p. 219).

Menezes de Souza (2011), ao discutir as ligações e afastamentos entre a pedagogia crítica e o letramento crítico para a contemporaneidade, apresenta uma significação de letramento crítico que tenta ir além da definição de Freebody mencionada acima. Para o pesquisador,

Letramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296 – grifos do autor).

Tenho acordo com Menezes de Souza na compreensão de um movimento de leitura que se dá no *ler se lendo*, mas busco operar com um sentido que considera que o gesto de ler se constitui constituindo, não como um “se” reflexivo que carrega uma consciência – como discorreu Derrida (1998) ao tentar explicar a palavra desconstrução – mas um “ler se lendo-discurso” (FRANGELLA, 2020), pois na perspectiva teórica em que inscrevo esta tese não existe o não discursivo. Logo, entendo um “ler se lendo-discurso” que se *constitui* contingentemente, em um movimento imbricado nas relações de poder que tentam fixar os sentidos e no constante diferir que nos provoca a considerar a singularidade como acontecimento e não como mesmidade.

Nesse sentido, não é possível pensar em um sujeito que se mantenha consciente intencionalmente, vigilante o tempo inteiro sobre como se está lendo e construindo o seu processo de leitura, uma vez que isso pressupõe uma compreensão de sujeito pautada em uma concepção de unidade, em uma filosofia que parte do centralismo do “eu”, capaz de ter completa consciência de suas escolhas e entendimentos. Aposto em uma perspectiva que tenta abalar a

ideia de um sujeito com consistência ontológica, para ressaltar a não transparência da leitura apontada pelo próprio pesquisador. Conforme lembram Junior, Führ e Kist (2017):

O pós-estruturalismo passa a questionar e a desconstruir de maneira direta a concepção de um sujeito individual unitário, tão caro ao positivismo; sujeito cartesiano-kantiano; sujeito hegeliano; sujeito fenomenológico; sujeito do existencialismo; sujeito coletivo marxista e até o sujeito da psicanálise engessado nas estruturas. O sujeito para o pós-estruturalismo é descentrado, não essencializado, em processo constante de construção e desconstrução de verdades sobre si mesmo e a sociedade onde vive. (JUNIOR; FÜHR; KIST, 2017, p. 70).

De igual modo, argumento que não é possível localizar uma origem para o significado que explique pontualmente o que provocou a produção de sentidos. Na perspectiva derridiana em que insiro esta discussão, não cabe a ilusão prévia e soberana do significado e o lugar tranquilo de uma origem determinada. Duque-Estrada (2020) explicita:

já não nos encontramos mais, com o pensamento de Derrida, no ambiente da linguagem, mas sim no não ambiente, se assim se pode dizer, da “escritura”. É o conceito de linguagem que inscreve, sempre e necessariamente, a ilusão de que o significante se refere a um significado, à verdade, à essência, à natureza ou realidade de algo “como tal”. Em outras palavras, é o conceito de linguagem que sustenta a ilusão de que ela, a linguagem, expressa, transmite, comunica, revela a verdade. (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 37 – grifos do autor).

Ao “positivar” a escritura em sua contestação da escrita como mera representação da fala e em seu questionamento à hierarquia entre fala e escrita que marcou a linguística estrutural, Derrida (1973) destaca a ideia de que *phoné* e *logos* seriam inseparáveis um do outro e constituiriam a *essência* da linguagem. Importa ressaltar que o *fonologocentrismo* problematizado por Derrida (1973) diz respeito não apenas ao conceito de linguagem, mas à metafísica em geral, à ordem da presença, chamada pelo filósofo de metafísica da presença. Assim, Derrida (1973) contesta a ideia da voz como presentificação da razão e, também, questiona a noção de universal defendida por uma filosofia como metafísica da presença, por entender que esse universal busca esconder todas as suas exclusões.

Ao afirmar que o “significado funciona aí desde sempre como um significante” e que “o advento da escritura é o advento do jogo” (DERRIDA, 1973, p. 8), Derrida destaca que nem o significado nem o significante existem neles mesmos. O significante só aponta para um significado em um sistema de diferenças, que não se constitui como diferenças entre coisas diferentes, mas como diferencialidade.

Portanto, a linguagem só é capaz de produzir uma rede de referências, de relações entre significantes que gera sentido, então há apenas significantes. Com isso, a filosofia derridiana quer chamar a atenção para como um sentido não pode ser encontrado antes de qualquer referência e para a impossibilidade de se chegar a um significado ou alcançar um significado

primeiro, pois o sentido sempre escapa, escorrega, é adiado e “a significação está sempre um pouco mais além” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 10).

Conforme discutido anteriormente, só restam *rastros*, resta apenas o que não se deixa apreender. É assim que Derrida descarta o termo “significante” e adota o termo “rastro”, porque

cada “significante” particular carrega consigo o rastro de todos os outros “significantes” que não ele mesmo. (...) É o paradigma metafísico da presença que, efetivamente impõe a dupla possibilidade de presença ou ausência, ser ou nada. A lógica do rastro escapa a essa dupla possibilidade. (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 25 – grifos do autor).

Assim, defendo que não há como apontar exatamente para o que fez com que se interpretasse um texto de determinado modo, como se fosse possível alcançar uma certa consciência do significado, da produção de sentido, como uma razão última. Destaco, com base na filosofia derridiana, que há apenas suposições para sentidos produzidos e ressalto, também, a importância de se buscar manter atento quanto à ideia de que o sentido já está dado antes mesmo da produção de referências.

Ao afirmar que o letramento crítico não focaliza a perspectiva do autor do texto, Menezes de Souza (2011, p. 297) sublinha que “o processo de construção de significação tem a ver não com o texto, mas com a relação entre os contextos de leitura e os contextos de produção de texto. O poder é distribuído entre todos, porém de formas desiguais: isso é o conceito do pensador francês Michel Foucault.”

Se nos abrirmos à possibilidade de significar contexto a partir da filosofia derridiana e das contribuições da Teoria do Discurso sobre produção de significado, compreenderemos que um contexto nunca é absolutamente determinável e, portanto, não se pode controlar a significação de modo cabal, apenas parcialmente. Para Derrida (1991, p. 358), “Nenhum contexto pode fechar-se sobre si. Nem nenhum código, sendo o código aqui simultaneamente a possibilidade e impossibilidade da escrita, da sua iterabilidade essencial (repetição/alteridade).” Nas palavras de Lopes (2015a):

contexto não é um dado do mundo a ser investigado, mas uma construção discursiva no mundo. É uma construção interpretativa, precária, sem fronteiras fixas, a não ser pelas opções contingentes realizadas numa dada investigação, numa dada política. (LOPES, 2015a, p. 135).

Desse modo, tento radicalizar a ideia de contexto, afastando-me daquela em que as discussões de Menezes de Souza (2011) parecem se assentar, ao localizá-la em uma perspectiva que não invalida a sua delimitação como necessária, mas que busca destacar que por mais que essa determinação aparente ser obrigatória, ela está marcada pelo poder e por sua força de

ruptura (DERRIDA, 1991), que indica que *o* contexto “jamais pode ser saturado com uma dada significação, jamais poderá ser recuperado em seu sentido suposto como original” (LOPES, 2015a, p. 135).

Como discutem Costa e Lopes (2018) a respeito das relações entre contexto e políticas curriculares,

Se toda produção de sentido já é uma prática de leitura do mundo, um movimento em favor da hegemonização (LACLAU, 1990) de determinado enfoque ou significação já é também produção de um contexto que se sustenta na tentativa de menção ou referência ao outro que se quer controlar, a quem se quer responder. (COSTA; LOPES, 2018, p. 304).

Buscando avançar nas discussões sobre possíveis aproximações e distanciamentos entre a pedagogia crítica e o letramento crítico, Menezes de Souza (2011) destaca:

Cada texto tem interpretações diferentes. Então, se vamos ensinar que cada texto tem uma única forma de ler, um único significado certo, nós não estamos tratando dessa complexidade da maneira de construir significados, que é a relação do leitor com o texto. Ao fazermos isso nós não estamos ensinando os nossos aprendizes enquanto leitores a assumir responsabilidade pela sua leitura. Você tem de assumir a responsabilidade pela sua leitura, porque a sua leitura vai ter consequências sociais. É essa a diferença entre a pedagogia crítica que ensinava “o certo e o errado” sem fazer questionamentos, e o letramento crítico. O “errado” era apenas “o errado” e não era “errado” porque eu, no papel de leitor ou professor, não concordava com ele. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 292 – grifos do autor).

Utilizando a metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari, Menezes de Souza (2011) discute a complexidade do processo de escrita e de leitura, pensado sem uma lógica linear que considera que o autor escreve identificando de maneira prévia e determinada o seu leitor e que o leitor deseja desvelar “o que o autor quis dizer”. Para o pesquisador, esse mundo rizomático e de complexidades possibilita que os professores se deparem com valores com os quais não concordam. Para ele, isso gera uma responsabilidade ética para os educadores, de modo que o letramento crítico neste mundo atual seja significado como uma prática social múltipla-plural, em que a metáfora para a leitura seja a do conflito, do dissenso (ibidem), de modo que nessa perspectiva, “os conflitos sejam eles mesmos os aspectos produtivos do poder, as oportunidades para a construção de conhecimento, de aprendizado e de transformação de procedimentos interpretativos e visões de mundo” (JORDÃO, 2007b, p. 32). Jordão (2007b) acompanha o pesquisador quanto às discussões que empreende sobre o conflito e afirma que:

Nossos problemas poderão assim ser formulados e enfrentados em busca de soluções provisórias e contingentes, a serem desenvolvidas no embate entre perspectivas, sem a supressão ou inferiorização daquelas soluções que julgarmos inadequadas. Desenvolver a percepção de que o inadequado assim se constitui por

questões culturais e históricas, e não por uma suposta veracidade intrínseca ou proximidade com uma realidade exterior dada, possibilita uma percepção da complexidade dos processos de construção de conhecimento e uma atitude de respeito engajado, crítico e comprometido com narrativas distintas das nossas. (JORDÃO, 2007b, pp.33-34).

Dessa maneira, o conflito é considerado potente para se perceber a instabilidade dos significados, a incerteza de verdades fundantes, a complexidade do mundo e a construção de sentidos em práticas sociais. Entendo, com base na visão laclauiana, que a negociação de sentidos é sempre conflituosa e que o consenso não é pleno e racional, pois o processo de diferir não cessa.

Seguindo na tentativa de interlocução com Menezes de Souza, destaco que o pesquisador defende que numa perspectiva de letramento crítico que valoriza a diferença de história, de origem, de lugar de cada intérprete social, é importante “envolver o participante no processo conflitante e doloroso do confronto entre interpretações e valores diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 298) Assim, é destacada a responsabilidade sobre as nossas respostas, ações e interpretações. Diz ele:

Precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada. O educando deve perceber as consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes: essa é a dimensão ética. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 298).

Estou de acordo com Menezes de Souza sobre a educação ser pensada para a diferença. A questão é como essa diferença é significada. Penso que há um risco em defender uma educação para a diferença que considere a diferença como pré-determinada, ligada fortemente à identidade, pois tentamos conter o fluxo das diferenças por meio da linguagem, tendendo a transformá-la em diversidade. Como destaca Louro (2001) em suas discussões sobre teoria queer, educação e políticas pós-identitárias:

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das

disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (LOURO, 2001, p. 550 – grifos da autora).

Assim, penso em uma educação desenvolvida a partir de uma política centrada *na* diferença, com abertura para a negociação (sempre conflagrada) de sentidos. Inscrita na perspectiva de currículo deste estudo, defendo não ser possível preparar para o conflito, uma vez que o conflito é endógeno a qualquer negociação de sentidos e não há garantias em qualquer movimento que seja significado como “preparação”. Argumento que o currículo como luta cultural e política é potente para debater a diferença como fluxo incessante e *sua* relação com organizações sociais constituídas discursivamente.

Dirigindo o foco para ações concretas de letramento crítico, Duboc (2014) propõe que essas ações atuem nas “brechas”, de modo que interrompam e perturbem temporariamente “algo estável e homogêneo, buscando provocar em nossos alunos a suspeita de que nem tudo o que vemos, ouvimos e lemos é o que o outro lê, vê e ouve” (DUBOC, *ibidem*, p. 217). Para a autora, atuar nas “brechas” pode também problematizar “a compreensão de currículo como conjunto de conhecimentos escolares a serem ensinados e avaliados com base em objetivos previamente estabelecidos” (DUBOC, *ibidem*, p. 212).

Embora apresente propostas para ações pedagógicas pautadas por premissas do letramento crítico, a pesquisadora alerta que o letramento crítico não deve ser entendido como um método ou como um conjunto de técnicas preestabelecidas, mas como uma atitude e postura filosófica diante dos textos. Portanto, sinaliza que as proposições que apresenta podem ser reinterpretadas localmente (DUBOC, 2014). Considerando a noção de tradução derridiana, tais proposições serão sempre reinterpretadas contingentemente, uma vez que, conforme já discutido, realizamos a tradução como um operador da linguagem alheio a nossa escolha, logo, “traduzir é perder o corpo” (DERRIDA, 2007, p. 327). Dessa forma,

Toda *tradução*, portanto, é uma produção original que, ao ser desencadeada, ainda que o tradutor pretenda se reconciliar com um suposto sentido anterior, ela já o corrompeu, cabendo-lhe à suplementação como sentença final, como a possibilidade de expressão e continuidade. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 403 – grifos dos autores).

Argumentando a favor de uma abordagem de letramento crítico com influência direta da visão pós-estruturalista – que faz com que a nossa sapiência fique “menos estável, menos absoluta, menos globalizante” (JORDÃO, 2007b, p. 22) – e debatendo diferenças entre o letramento crítico nessa visão, a pedagogia crítica, a abordagem comunicativa e a análise crítica

do discurso de Fairclough (2001), Jordão (2014) destaca que as “brechas” de que nos fala Duboc (2014)

referem-se a um abandono das necessidades modernas de controle e fixidez almejadas pela abordagem comunicativa e a pedagogia crítica, e apontam para a formação de “*atitudes*” específicas no trabalho com as diferenças em sala de aula de forma que essas diferenças sejam produtivas. (JORDÃO, 2014, pp. 203-204 – grifo da autora).

Para a autora, o letramento crítico se diferencia da abordagem comunicativa e da pedagogia crítica por seus pressupostos e implicações serem outros, mas sobretudo por considerar que todos são capazes de construir e de atribuir sentidos aos textos que nos constituem. Desse modo, o debate sobre possíveis “verdades” ou “falsidades” a respeito dos textos e aspectos como “certo” e “errado” em relação ao processo de leitura encontram espaço nas discussões de letramento crítico realizadas pela pesquisadora:

Na concepção de letramento crítico que defendo aqui, existe um entendimento de que os sujeitos constroem suas idealizações e representações (narrativas e metanarrativas) socialmente, conforme sua interação com diferentes comunidades interpretativas; estas narrativas que não devem ser *impostas* aos outros, nem a eles apresentadas como se fossem visões essencialmente melhores ou piores, mais próximas ou mais distantes de uma suposta verdade. Tais julgamentos de valor são percebidos como *atribuídos* social e culturalmente a essas narrativas, e como tal serão considerados e questionados. (JORDÃO, 2007b, p. 29 – grifos da autora).

Jordão (2016) defende que o letramento crítico é uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas e, por construir uma perspectiva ontológica respeitosa e uma epistemologia democrática, não preconiza um método generalista, não há nele “‘uma vontade de verdade’, de que nos fala Foucault” (JORDÃO, 2007b, p. 28), não há roteiros para a abordagem de textos em sala de aula e, de igual modo, não se pressupõe um papel libertador para o ensino. Segundo a autora:

(...) o letramento crítico, nesta concepção, reconhece que decisões deste tipo devem ser tomadas localmente: comunidades diferentes terão que adotar procedimentos diferentes para abordar seus próprios processos de construção/atribuição de sentidos; tais decisões precisam ser tomadas localmente (...) (JORDÃO, 2007b, p. 28).

Ao debater letramento crítico considerando o caráter contingencial das decisões e que todo conhecimento é sempre situado, localizado e marcado por valores atribuídos e acordados, Jordão (2014, p. 199 - grifo da autora) destaca que “o leitor atribui sentidos aos textos a partir de seus conhecimentos de mundo (e dos textos com que entra em contato), e não simplesmente *extrai* sentidos já conferidos aos textos por outro alguém”; os sentidos são produzidos durante o processo de leitura e não previamente. Assim, é possível questionar uma suposta “essência” dos significados e uma “verdade absoluta” acerca de escritos, de leituras, do texto – fora do qual não há nada (DERRIDA, 1973) – o que faz com que tudo seja considerado processo de

interpretação provisório, sem segurança dada por um “contexto” e “texto” bem definidos e delimitados. O processo de interpretação é constituído por atos de poder que ensejam a cristalização de sentidos contingentes, parciais, precários. Jordão (2007a) discute:

o valor dos conhecimentos e dos sujeitos está nas relações que as sociedades *atribuem* a eles e aos procedimentos adotados para construí-los, e não em uma suposta “essência” que eles teriam em comum e que lhes conferiria valor intrínseco universal. Nesta concepção, a hierarquização existe, assim como existem valores, mas eles não são uma consequência de características internas ou essenciais das ideias ou dos sujeitos: a hierarquização e os julgamentos de valor que fazemos são consequência de formas de entendimento adquiridas culturalmente e atribuídas aos objetos que construímos. Os valores não se encontram portanto na essencialidade, naquilo mesmo que supostamente caracterizaria um sujeito, um objeto, uma ideia, uma ação, mas sim nos entendimentos que deles construímos. (JORDÃO, 2007a, p. 23 – grifos da autora).

Argumento que localizar *letramentos* na espectrologia derridiana destaca a indecibilidade que habita um fenômeno e que qualquer coisa relacionada com letramento que se supõe ou não crítico precisa reconhecer o caráter incerto, incompleto, inacabado e disseminante do pensamento e das ações políticas que *constroem* os sujeitos e, igualmente, destacar que *o outro se constitui* de forma não linear e como *presença-ausência*.

Entendo que reconhecer isso configura a possibilidade de uma postura ético-política para questionar e se deixar questionar pelo outro a partir da abertura ao por vir e da resistência ao cálculo – resistência compreendida como a construção de um “nós” disponível à negociação, alerta ao processo de diferir, à singularidade e afastada de ideias preestabelecidas, pois

Negociar com a alteridade nos despoja do lugar tranquilo de uma comunidade de reconhecimento: “algo acerca do que somos se revela a nós, algo que desenha os laços que nos ligam ao outro, que nos ensina que estes laços constituem o que somos” (Butler, 2009, p.48). Entendo que este é um caminho ético para educação porque explicita nossa interdependência constitutiva, nos obriga a reconhecer o outro como aquilo que não foi inventado (Derrida, 1989). Se podemos dizer que não há vida sem essa negociação — ela é constitutiva de nossa subjetividade —, é importante estar atentos para as tentativas de deslegitimá-la e torná-la invisível. (MACEDO, 2017, p. 551).

Pensar letramentos compreendendo que nada é plenamente determinável é pensá-*lo* considerando a dimensão política que a ideia de *rastro* pode provocar (uma vez que nada é em si mesmo enquanto tal). Isso pode contribuir para que o trabalho com a leitura, com a escrita ou com qualquer outra tecnologia não se sobreponha à liberação de espaço para o reconhecimento da radical alteridade, ou seja, da singularidade como acontecimento derridiano – fora da reafirmação do mesmo – uma vez que os sentidos sempre irrompem. Takaki (2014) nos lembra disso ao discutir letramentos utilizando uma partida de futebol como metáfora:

Os participantes vão deixando *rastros* compostos pelo *jogo da diferença* (DERRIDA, 2001) isto é, um jogo-fissura que irrompe a divisão espaço-tempo para adiar, prorrogar os significados de uma partida por exemplo. O que o jogador apreende pela circunstância da partida ao seu final, é revitalizada, ou seja, reinterpretada no vestiário, na entrevista ao repórter e em outros espaços. Os sentidos são ressignificados, as

convicções são suspensas e as narrativas estão sempre em movimento. Lidar com a diferença é repensar as possibilidades de se atribuir novos sentidos à partida, sabendo que esses já serão constantemente ressignificados. (TAKAKI, 2014, pp. 32-33).

Entendendo que é na dinâmica da relacionalidade com *a* alteridade que se faz a vida, argumento a favor de uma ideia de letramentos como cruzo (RUFINO, 2019; 2021), como possibilidade de se abrir espaço para fazeres, visões, percepções, sons, toques, sentidos *outros* e para a des-sedimentação de significações que se supõem únicas e que, em uma lógica hierarquizante, se arrogam como superiores. Nesse sentido, percebo a noção de encruzilhada (RUFINO, *ibidem*) potente para desacomodar composições binárias e afirmar a condição vacilante do *ser*:

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. A encruza emerge como a potência que nos possibilita estripulias. (RUFINO, 2019, p. 10).

A encruza, por sua vez, é entendida não como zona limite, mas como caminho, campo de possibilidade, travessia no tempo/espaço que nos refaz e nos coloca a fazer da vida um inacabado diálogo com o outro. (RUFINO, 2021, p. 40).

Assim, defendo um letramento “crítico” animado pelo potencial político do pensamento da desconstrução, que não coloca questões para bem fundamentá-las, mas para problematizar, provocar o pensar, complexificar aquilo que chamamos de realidade e que, portanto, não busca a “melhor verdade” sobre as *coisas*. (DERRIDA, 2010). Nesse sentido, “crítico” vai ao encontro do que Pennycook (2001), em outras bases teóricas, discutiu: como problematização, como possibilidade de interromper e perturbar e não como ideia libertadora.

Ao discutir letramentos a partir do pensamento da desconstrução derridiano, me interessa não integrar tipos e modelos de letramentos, mas tentar pensar sem eles. Entendo que desconstruir essas fixações possibilita apostar na dimensão do fluxo, uma vez que a ideia de “crítico” remetida ao significante letramento e outros mecanismos sociais discursivos de estabilização de sentidos podem dificultar a percepção da contingência e da relacionalidade, ainda que não as impeçam.

Nesse sentido, pondero que a ativação do significante crítico, embora revestida por uma abordagem crítico-social, se articula com perspectivas instrumentais e atividades implementadoras de currículo, que parecem supor a garantia de um sujeito que se deseja formar. Inserida no pensamento político da desconstrução – que apresenta outra maneira de lidar com a institucionalidade, mas não rompe completamente com ela – tento provocar o por vir das *coisas* ao problematizar um sujeito crítico pensado antecipadamente, a partir da definição

apriorística de uma significação do que é “crítico” e do que seria um letramento capaz de formar esse sujeito.

A desconstrução derridiana não é um método, pois não se coloca de forma etapista e aplicável. Contudo, a atividade desconstrucionista é constituída, nos termos derridianos, de um duplo gesto – o da inversão e o do deslocamento (conforme sinalizado na subseção 1.2.2). Assim, busco enfatizar possíveis pontos reprimidos e abafados onde determinada discussão se apoia para tentar efetuar um deslocamento, a partir desses pontos, para além da metafísica dualística. Considerando isso, questiono: Pensar esse sujeito crítico – sem que o sujeito se constitua nesta decisão – não seria retirar dele a possibilidade de construir a sua criticidade, o seu “ser crítico”?

Ao abrir a possibilidade de discutir letramentos a partir da noção de *différance* e de tradução derridianas, afasto-me de uma ideia de identidade textual e de complementaridade de sentidos ao pensar e considerar a (re)criação/(re)significação/(re)inscrição como implacáveis. No entanto, argumento que antecipar o sentido de “crítico” pode compreender uma tentativa de frear as possibilidades dessa condição e um movimento de bloqueio do que venha a ser um sujeito crítico.

Com isso, procuro desestabilizar uma visão grafocêntrica do letramento, ao apontar para a possibilidade de significar *letramentos* também como sensações, movimentos, toques, sons, paixões, como política de vida (RUFINO, 2021), comprometida com o abalo e a contestação de agendas que procuram colonizar intencionalmente o *outro* e provocar a violência do banimento. Ao tentar anunciar um sentido de letramentos e arriscar fazer isso, deparo-me com uma inevitável violência, tal como alerta a filosofia derridiana:

Se pudéssemos dar uma definição sintética da política em Derrida, poderíamos dizer que ela consiste em resistir e responder a tal violência. Qual? Ela consiste no fato de que toda vez que um rastro é transformado em algo, em o que quer que seja “como tal”; toda vez que um rastro se encerra no paradigma da presença – perdendo, assim, a sua intrínseca heterogeneidade – em favor de uma – suposta e institucionalizada – homogeneidade e autoidentidade; toda vez que isso acontece, é a “realidade” mesma das coisas ou, em termos mais derridianos, a sua *singularidade*, o seu caráter único, que é excluída. Essa é a violência fundamental: a *exclusão da singularidade*. (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 39 – grifos do autor).

Tentando fazer justiça à singularidade em seu caráter de *rastro*, procuro pensar *letramentos* como uma estruturalidade sem origem e centro fundantes, disponível à disseminação, ao remetimento, à iterabilidade, suplementaridade, os quais destacam que ainda que os sentidos sejam atribuídos e acordados eles não podem ser fixados de forma definitiva e

que é por meio de atos de poder que o significado é minimamente fixado; portanto, há sensação de estabilidade, ilusão de fixação – pois sem isso não seria possível a nossa interação/negociação. Contudo, a *différance* enfatiza a incerteza e a instabilidade – que nos lembram que os sentidos não podem ser totalmente estabilizados – e é potente para destacar “leitura e escrita como enunciação cultural, leitura e escrita-discurso que se constituem em relações alteritárias, que não sufoca as diferenças, que se dá como chegada/encontro com o outro imprevisível em sua outridade” (FRANGELLA, 2020, p. 15).

2.3 Letramento/s nas Políticas Curriculares: sentidos em disputa

Nesta seção, procuro mobilizar o campo das políticas educacionais na tentativa de destacar articulações discursivas que produzem sentidos para letramento/s e de buscar desestabilizar proposições que projetam e normatizam a atuação docente e o currículo via política que discute letramento/s. Acompanho Santos, Borges e Lopes (2019) no entendimento que essas políticas costumam apresentar uma vinculação entre currículo, avaliação e formação docente. Observo, assim como Frangella (2016a) em suas discussões sobre a instituição de políticas públicas para a formação de alfabetizadores (especificamente com relação à produção de políticas curriculares para o ensino fundamental no município do Rio de Janeiro), que “a formação [nessas políticas públicas] põe-se a serviço da política curricular, não como espaço de reflexão e recriação, tradução da proposta, mas de forma a garantir a instituição dessa política na prática cotidiana” (FRANGELLA, 2016a, p. 110, colchetes meus).

Embora o debate sobre letramento/s se circunscreva, no campo da educação, mais precisamente na política para a formação de professores, penso a formação e o currículo rasurados, como argumenta Frangella (2016a) ao recorrer às contribuições de Homi Bhabha e de Derrida em suas discussões. Para a pesquisadora:

(...) com formação e currículo sob rasura, apaga-se a fronteira delimitadora e fixada na medida em que estas são sempre presença/ausência, nunca realizadas totalmente. Essa duplicação, uma espacialização cindida em um entre-tempo, desestabiliza uma pretensa unidade tanto da formação de professores quanto das políticas curriculares. (FRANGELLA, 2016a, p. 114).

Sobre esse ponto Frangella (2016) conclui:

Assim, as ações de formação continuada de professores não podem ser tomadas como isoladas ou subordinadas às políticas curriculares estabelecidas *à priori*, mas em uma

relação que, negando uma anterioridade, se dá como uma articulação. Na formação não se re-apresenta uma dada política curricular, mas repete-se ou expõe-se essa política como rastro, em uma ação que mantém aberta a luta pela significação, pois não se assenta na literalidade, mas como contra-assinatura, mesmo tendo como horizonte a fidelidade a um sentido visto como dado, o irrompe deixando sua marca. (FRANGELLA, 2016a, p. 115).

Essa argumentação vai ao encontro do que defende a perspectiva laclauiana a respeito do caráter político em sua radical contingência. Compreendendo formação e currículo não como significantes, mas como relação entre *rastros*, *presença-ausência* e jogo de remessas, procuro enfatizar o potencial político dessa compreensão, destacando, a partir das contribuições de Laclau, que o entendimento de política abarca toda e qualquer política e não somente os processos decisórios situados no que convencionalmente se define como espaço oficial: “[entendemos] a partir da perspectiva discursiva, que todos os espaços de vida são políticos – e potencialmente democráticos – e operam em diferentes relações de poder com a abertura para a negociação conflituosa de sentidos” (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019, p. 240, colchetes meus).

Para empreender a discussão desta seção, retomo e ressalto a noção de currículo que orienta esta tese, qual seja: currículo como texto, prática de significação, espaço-tempo de fronteira cultural, como lugar de enunciação, de disputa, de negociação e re/articulação de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2006a; MACEDO, 2006b). Santos, Borges e Lopes (2019) destacam:

Isso conota que o currículo, sempre elusivo, é marcado simultaneamente pela tradição e pela resignificação, sendo a política de currículo uma expressão da luta por fixação de sentido, subjetivação e endereçamento de identidades, dentre elas a própria identidade do que vem a ser currículo. (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019, p. 240).

Em uma compreensão pós-estrutural de currículo, considera-se que toda estrutura está fundada em um centro discursivamente construído e não em uma essência, em algo dado, antecipadamente determinado. Portanto, as estruturas são contingentes e formadas por atos de poder. Dessa forma, não é possível controlar o que fará parte do currículo, o que será considerado legítimo ou ilegítimo nas produções curriculares. Assim, argumenta-se que

políticas de currículo são processos culturais nos quais estão imbricados textos e discursos, como resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares, produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela e, simultaneamente, pela própria escola, no seu cotidiano. (MATHEUS; LOPES, 2011, p. 174).

Essa compreensão possibilita entender, conforme indica Frangella (2016a, p. 112, colchetes meus), “a prática cotidiana desenvolvida nas escolas, não como fornecedores de dados, mas partícipes do processo [de produção da política]”. Logo, não há formas invariáveis

que governam o currículo. Todas as estruturas são decisões tomadas em terreno indecidível, como informa a filosofia derridiana, e decidir pressupõe negar possibilidades outras, tomadas como inimigas. Desse modo, uma vez que não há terreno fixo, é possível apenas presumir fixidez, a partir do que se pode constituir – contingente e parcialmente – como conteúdo, como história, cultura, conhecimento, considerando os processos de diferir e a cisão que habita todo e qualquer conceito. Assim, só há certezas rasuradas e verdades esmaecidas ao pensarmos os significantes que constituem políticas curriculares.

A partir dessas importantes considerações, destaco trechos do seguinte material empírico: Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem³⁴, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁵ e a Política Nacional de Alfabetização (PNA)³⁶, buscando chamar a atenção para articulações que tentam fixar o sentido de letramento/s e para as projeções de identidades considerando um movimento político que se constitui a partir do que se afirma ser currículo, escola e seu cotidiano, conhecimento e a vida daquelas e daqueles que desenvolvem o espaço escolar.

A escolha desse material para o trabalho empírico da pesquisa se justifica por esses textos serem considerados como ações estratégicas para as políticas educacionais curriculares. Ademais, dos textos políticos elencados acima, afirma-se que esses programas “têm se constituído, nas últimas décadas, na expressão das políticas de formação continuada de maior abrangência no país”, como informa Barretto (2015, p. 697), especialmente em suas discussões sobre o Pró-Letramento e o PNAIC. A respeito da elaboração de programas de formação continuada de docentes, a pesquisadora faz uma importante ponderação:

(...) os robustos programas de formação continuada de docentes tendem a perder a importância que já tiveram, uma vez relegada a intencionalidade das ações educativas a segundo plano com o predomínio crescente do estilo gerencialista³⁷ comandado pela

³⁴ O Programa foi lançado em 2005, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica e também incorpora a alfabetização matemática. De acordo com o Guia Geral do Pró-Letramento (BRASIL, 2007, p. 2), “O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa será realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão **em exercício**, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.”

³⁵ Programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, que tinha como objetivo garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade. Segundo Salomão (2014, p. 68), “O programa volta-se para os seguintes compromissos: a) A alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática; b) A realização de avaliações anuais universais feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; c) O apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido ao Programa Pacto Nacional pela alfabetização da Idade Certa, para sua efetiva implementação.”

³⁶ Política instituída pelo Decreto nº 9.765 de 2019. De acordo com o Caderno PNA (2019, p. 40), um guia explicativo e detalhado da política, “A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (art. 4º, II).”

³⁷ Sobre as relações entre as reformas curriculares que se dão na educação brasileira a partir de 1990, incluindo a implantação dos exames nacionais standardizados, Garcia (2020, pp. 203-204) destaca que “Essas reformas vieram centralizando as

avaliação de resultados nas políticas da educação básica. As novas formações inclinam-se a se concentrarem na aquisição de *expertise* no manejo de recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, pessoal de apoio, enfim) e de recursos organizacionais da escola (tempos, espaços, materiais didáticos) para alcançar as metas propostas. (BARRETTO, 2015, p. 698).

Passo, agora, à interpretação de trechos dos textos políticos mencionados. Uma interpretação que não traz uma verdade única e que reconhece a ficcionalidade, o segredo que há em qualquer certeza ou evidência (DERRIDA, 2019). Assim, entendo a discussão que desenvolvo como uma forma de significação que considera que há segredo nas formas de interpretar. Não um segredo compreendido como um conteúdo, como algo escondido, mas como o que possibilita entender que o *outro* é inapreensível e jamais poderá se prestar a uma distinta percepção (DERRIDA, *ibidem*).

Ademais, destaco com base na perspectiva discursiva laclauiana que os textos políticos procuram representar a política, mas não podem. Portanto, o objetivo não é acessar significados de letramento/s que supostamente estariam nos textos, mas realçar sentidos por eles mobilizados, procurando identificar as demandas que estão em jogo na constituição do discurso sobre letramento/s.

No fascículo 1 do material do Pró-Letramento, intitulado “Capacidades linguísticas: Alfabetização e Letramento” (BRASIL, 2008), no trecho específico para letramento/s, letramento é tratado a partir de um referencial que o considera um fenômeno absoluto, possível de ser descrito e organizado:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita³⁸. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as

definições curriculares ou a política do conhecimento oficial e descentralizando a execução dessas políticas e o seu controle, trazendo para a órbita do Estado as chamadas organizações sociais – públicas e não estatais – e outros setores da sociedade civil e do mercado. (...) O estado gerencialista institui outros mecanismos de governança baseados no enxugamento das burocracias estatais, no estímulo à competição e à competitividade, uma forma de Estado que age instituindo contratos de gestão com organizações públicas não estatais para a execução de serviços, que age terceirizando serviços de apoio na execução de suas políticas sociais, que estimula a responsabilização (*accountability*) e a autorresponsabilização da sociedade pela execução e pelo controle dos resultados e da qualidade dos serviços prestados.” A pesquisadora enfatiza ainda que “A concorrência é um fator fundamental nessas formas de governança gerencialista, que leva à configuração de um campo de vigilância e à culpabilização individual pelos desempenhos obtidos, aumentando o fosso entre instituições e professores e alunos que apresentam desempenhos mais baixos e aquelas instituições e professores e alunos que apresentam desempenhos mais altos.” (GARCIA, 2020, p. 205).

³⁸ Observo, a partir da contribuição da Profa. Dra. Marcia Lisbôa na banca de qualificação, que parte desse texto constitui uma citação direta do texto de Magda Soares “Letramento em verbete: o que é letramento?” que compõe o livro de mesma autoria: “Letramento: um tema em três gêneros”.

peças têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos* de **letramento** ou de **letramentos**, no plural. (BRASIL, 2008, p. 11 – grifos do autor).

Conforme discutido na seção 1.2.1, a tentativa de estabelecer uma ordem gera um movimento que é categorizado pela perspectiva discursiva como hegemonia. Há uma necessidade de fixar sentidos e uma impossibilidade de fixá-los *ad infinitum*, posto que o sentido é precário e mutável. Desse modo, só há sentidos fixados provisoriamente.

Remeter letramento/s às práticas sociais relacionadas com o uso da escrita tem se constituído como uma hegemonia no campo, a despeito de aproximações e distanciamentos entre uma visão etnográfica do letramento e um enfoque mais ligado à escolarização (STREET, 1993, 1995, [1984] 2014; SOARES, 2004, 2012, [1998] 2020a, 2020b; KLEIMAN, 1995, 1998, 2007). Chamo a atenção neste ponto para a ideia que as práticas de uso da escrita constituiriam, em uma perspectiva mais voltada à escolarização, um repertório estável capaz de determinar de forma linear e hierárquica os níveis de letramento, conforme defendido no trecho acima mencionado.

Nesse sentido, também destaco no documento em tela a significação de letramento produzida tendo em vista a demanda por ensinar/aprender a ler e a escrever. Como apontado, considero, contudo, que o processo de produção e de articulação de demandas não se dá de forma pontual e linear, mas sim no terreno indecível e instável do político, em que não é possível determinar de modo sistemático e bem delimitado as demandas que são re/configuradas em torno de um nome. No entanto, apenas para tornar a exposição dos argumentos mais fluida, identifico demandas mobilizadas pelos textos políticos mencionados que convergem no nome letramento/s.

Essa compreensão de letramento a partir da demanda por aspectos procedimentais relacionados à escrita e à leitura, produz, a meu ver, uma significação de letramento como habilidade que, por sua vez, está em consonância com uma noção de transparência da linguagem, conforme discutido em outra perspectiva teórica por Lankshear e Knobel (2011) e mencionado na seção 2.1. Argumento que esse entendimento afasta a produção de um sentido de letramentos-discurso (em que as práticas sociais podem envolver leitura e escrita tomadas como convencionais, mas a noção de práticas sociais não se reduz a elas), uma vez que o documento significa letramento como uma habilidade de uso da leitura e da escrita a ser utilizada **em práticas sociais** (BRASIL, 2008).

Grifo a citação acima entendendo-a como indicação de que há uma ideia que compreende ler e escrever como condição para práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Argumento que isso pode produzir um sentido que afirma a necessidade de uma anterioridade, para, assim, *adentrar* em práticas sociais de leitura e de escrita, visto que o texto político significa letramento como “o estado ou condição que **adquire** um grupo social ou um indivíduo como **consequência** de ter-se **apropriado** da língua escrita e de ter-se **inserido** num mundo organizado diferentemente: **a cultura escrita**” (BRASIL, *ibidem*, grifos meus).

A meu ver, isso distancia a noção de “práticas sociais-leitura-escrita” e gera um sentido que objetifica letramento, produzindo uma ideia de letramento-coisa – valendo-me da contribuição de Macedo (2017) em suas discussões sobre a ideia de conhecimento-coisa – o que nos leva a compreender que antes de se ter contato sistemático com o sistema de escrita alfabética não é possível considerar que se está em processo *de letramento*. Isso marca o sistema de escrita alfabética como condição *sine qua non* para o letramento, desconsiderando, assim, possibilidades *outras* de produções culturais e a ideia de leitura e escrita-discurso, tal como defendida por Frangella (2020) e destacada na seção 2.2.

Caminhando com a perspectiva discursiva laclauiana, significo práticas sociais como discursos em que há dimensões linguísticas e afetivas de forma associada (LOPES, 2019). Isso parte de uma discussão teórico-estratégica que coloca em disputa um sentido de social como aquilo que é discursivamente construído, tentando abalar um entendimento de social como sociedade, com articulações definidas aprioristicamente, como “uma totalidade suturada e autodefinida” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185). Na perspectiva desta tese, o social entendido dessa forma é impossível (LACLAU; MOUFFE, *ibidem*) e discurso é significado como prática social – práticas, linguagem, instituições – como o que não se limita à distinção entre linguístico e extralinguístico, como totalidade significativa sempre marcada pela precariedade.

Desse modo, interpreto que defender letramento como “**o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais**” (BRASIL, *ibidem*, grifos meus), toma letramento/s como um fenômeno regulado por certas leis que aparece e que se mostra de modo definitivo em práticas sociais previamente estabelecidas. Entendo que isso enfatiza a ideia de uma necessidade dada *a priori* e de uma concepção teleológica sobre letramento/s, sem dar atenção para como a contingência se apresenta – contingência compreendida como um processo articulatório e discursivo e não como uma necessidade absoluta (LACLAU; MOUFFE, *ibidem*); a noção de contingência

contribui, portanto, para ressaltar a indeterminação na luta política. Argumento, com isso, que os sentidos mobilizados pelo texto político reduzem letramento/s ao “saber-fazer” e desconsideram esse fenômeno como sendo – *ele mesmo* – uma prática social: sem um para frente nem um para trás; marcado por rasuras, porosidade; porvir.

Em movimento semelhante, o Caderno 1 do PNAIC – “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015), ao discorrer sobre os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização³⁹, apresenta a seguinte assertiva:

No que diz respeito aos objetivos gerais do ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o referido documento afirma que “temos como tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento” (BRASIL, 2012a, p.07). Para isso, o currículo deve abarcar “a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas” (Idem, Ibidem, p.07) e de diferentes gêneros de circulação social, integrando os componentes curriculares e saberes diversos das crianças e de suas comunidades de referência. Na perspectiva do PNAIC, a inserção das crianças em situações desafiadoras e contextualizadas para o efetivo uso da linguagem escrita não pode prescindir da compreensão, por elas, dos princípios do sistema de escrita alfabética (SEA). Ao contrário, a autonomia na leitura e na escrita é tida como condição necessária à ampliação de suas práticas de letramento e ao aprofundamento de seus conhecimentos nas diversas áreas. (BRASIL, 2015, pp.23-24 – grifo do autor).

Identifico “a autonomia na leitura e na escrita [das crianças]” tomada como “condição necessária à ampliação de suas práticas de letramento e ao aprofundamento de seus conhecimentos nas diversas áreas” (ibidem, colchetes meus), conforme mencionado no trecho destacado acima, como outra demanda importante na produção de sentidos de letramento/s. A associação da autonomia da leitura e da escrita com a ampliação das práticas de letramento e o consequente aprofundamento dos conhecimentos por parte das crianças constitui uma demanda que contribui para a produção de um sentido de letramento/s reduzido ao que se considera escrita e leitura convencionais.

Entendo que a noção de cultura escrita e a ideia que usos sociais da escrita têm competências diretamente a eles associadas (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015) tentam frear a compreensão de que há um movimento ininterrupto e não linear de produções culturais conflituosas de usos da escrita e da leitura e de atividades que os envolvem e/ou decorrem deles

³⁹ Frangella (2016a; 2016b), a partir da perspectiva discursiva, apresenta relevante discussão sobre a noção de “direitos de aprendizagem” considerando o texto político do PNAIC. A respeito disso, é importante citar também a posição da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que, no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017, critica a ideia de “direitos de aprendizagem” defendida na Base: “O direito à educação pública, gratuita e de qualidade, e o direito de aprender transcende direitos/deveres à aprendizagem de conteúdos definidos por autoridades educacionais. A BNCC reduz os direitos de aprender a obrigações, quando estabelece o que TODXS DEVEM aprender. Direitos e objetivos de aprendizagem são padronização centralizadora e soam a ‘Currículo Mínimo’, sobretudo pelo atrelamento das avaliações nacionais aos conteúdos da base.” (ABdC, 2017, p. 2).

e que a apropriação do sistema de escrita alfabética não consegue dar conta de forma cabal de uma possível “ampliação e aprofundamento das práticas culturais”. Desse modo, defendo que não é possível relacionar diretamente as formas de uso da escrita com supostos “níveis de letramento”, com a “ampliação de práticas de letramento” e com o “aprofundamento de conhecimento em diversas áreas”, conforme projetado pelo documento curricular.

Também saliento no trecho destacado um movimento de prescrição à escola, através da orientação sobre como se *deve* operar com textos orais e escritos. Isso produz uma “concepção de currículo que se aproxima do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes”, ainda que seja possível inferir no texto da política a ideia de uma concepção de currículo que “englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34).

Recupero aqui o texto do documento: “**o currículo deve abarcar** ‘a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas’ (Idem, Ibidem, p.07) e de diferentes gêneros de circulação social, **integrando os componentes curriculares e saberes diversos das crianças e de suas comunidades de referência**” (BRASIL, 2015, pp. 23-24, grifos meus). Argumento que essa demanda (e demais a ela articulada sem que se possa precisar e definir pontualmente) tem em vista a produção de um sentido final para currículo, em que é guardada uma ideia técnica, associada a uma política da identidade.

Interpreto que a concepção de currículo apresentada no documento se opõe à demanda por significar currículo como texto – mobilizada a partir da abordagem discursiva assumida nesta pesquisa – em que uma possível “integração entre saberes” não se dá tomando saberes como algo reificado e acabado e reduzindo currículo a “componentes curriculares” pré-selecionados. Essa integração pode se dar a partir do entendimento de currículo como texto, em que há conflitos, instabilidade e desacordos; currículo como produção de sentidos, como *algo* instituinte⁴⁰ e não instituído: “tornar o currículo instituinte envolve desconstruir discursos que visam a controlar a proliferação de sentidos, dentre os quais podemos destacar as identidades estereotipadas e fixadas e a própria teoria curricular que as apresenta como horizonte” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 232).

⁴⁰ Linhares e Heckert (2009, pp. 6-7) contribuem para pensar a relação entre instituinte e instituído na escola ao afirmarem que “as experiências instituintes estão sempre em ‘devir’, trafegando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e, assim, afirmar a outridade. Afinal, não podemos esquecer que, a despeito de profetas agourentos, a escola pode ser outra, como outra pode ser a sociedade, e as próprias políticas e racionalidades que nos organizam.” As autoras destacam também a dimensão disruptiva e inventiva dos movimentos instituintes nas escolas e sua potência para desestabilizar soluções totais e dogmáticas.

Entendo que a demanda por “**ampliação** de suas práticas de letramento” e de “**aprofundamento** de seus conhecimentos nas diversas áreas” (BRASIL, 2015, grifos meus), assim como a aposta do texto político em uma formação humanística para o desenvolvimento de um sujeito autônomo na leitura e na escrita, além de desconsiderar a força da contingência, delimita e projeta *o outro singular* como aquele que é reconhecido a partir de uma ideia envolvida e comprometida com a identidade pré-selecionada e não com processos de identificação. Isso se opõe à demanda, mobilizada nesta tese, por uma proposta curricular que tenha em conta que “só há sujeito quando há decisão, de modo que a possibilidade de surgimento do Outro no currículo está ligada à sua transformação em espaço em que os indivíduos se tornem sujeitos por meio de atos de criação” (LOPES; MACEDO, 2011, pp. 231-232).

Ainda que identificação envolva reconhecimento – “O sujeito só emerge a partir do momento em que é sujeitoado, em que se reconhece” (MACEDO, 2017, p. 548), isso não impossibilita – mesmo que os mecanismos de poder reduzam as infinitas possibilidades – de pensar esse reconhecimento no movimento da diferença (MACEDO, 2017), de modo que se abra espaço para ser chamado pelo *outro* e que se questione a ideia que o *outro* só existe porque o reconheço (SKLIAR, 2019, grifo meu).

Ao defender a ampliação das práticas de letramento, o aprofundamento de conhecimentos e estabelecer para isso a leitura e a escrita como fundamento, o documento curricular coloca essas ações como garantias para se formar um suposto “sujeito letrado”, o qual possui um “repertório cultural com certa estabilidade”, possível de ser ampliado e aprofundado tomando a cultura escrita como fundamento para tal. Ressalto que não se trata de negar a importância da leitura e da escrita convencionais para vivenciar possibilidades *outras*, mas de tentar produzir um sentido que abale leitura e escrita tal como apresentadas no documento: como garantias de ampliação e de aprofundamento do que possa vir a ser considerado prática de letramento, conhecimento, cultura.

Enuncio que isso possibilita assumir um compromisso ético-político com *saberes/conhecimentos outros* e com *práticas de letramentos outras*, com *letramentos outros* – talvez possíveis de serem significados como leitura, escrita, imagens, sons, oralidade, gestos, expressões – letramentos-processo discursivo, inscrito no pensamento do perdão, o qual nos provoca a pensar que não há garantias e certezas no que possa vir a ser significado como *letramento/s* e no que se possa decidir – provisória, parcial e contingentemente – como projeto

para/com esses letramento/s; há apenas indecidibilidades que nos demandam responsabilidades.

Argumento que isso também é importante para desestabilizar a ideia de tipificação e de hierarquia *de letramento/s*, bem como para significar *o outro* como o que chega, como acontecimento (DERRIDA, 2012), abalando a lógica da predividade e entendendo o *outro*, inclusive o *outro-professor/a*, como *o outro singular* – e não o mesmo – como *aquele* que está sempre em processo e é impossível de ser apreendido.

Cruzando as proposições dos trechos dos documentos curriculares Pró-Letramento e PNAIC, observa-se que ao adotarem principalmente o significante letramento, os textos políticos mencionados mobilizam a demanda pelos modos como leitura e escrita convencionais podem ser produzidas e por questões que envolvem a formulação e a circulação de textos escritos em práticas sociais. Conforme apresentado e discutido na seção 2.1, o termo letramento se popularizou no Brasil fortemente associado às discussões sobre alfabetização e apoiado na tradução da palavra inglesa *literacy*. Contudo, a partir de demandas/sentidos mobilizados pelos NEL – de base antropológica, etnográfica e sociolinguística – deu-se destaque ao plural – letramentos. Importa destacar que no documento curricular do PNAIC em tela, embora haja a defesa por um processo de alfabetização na perspectiva do letramento, é ausente a forma pluralizada.

No texto político da PNA (BRASIL, 2019), o termo letramento não é adotado. “Em seu lugar”, o documento curricular lança mão do significante literacia e apresenta a seguinte justificativa para isso:

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente. (BRASIL, 2019, p. 21).

Além disso, o texto político define literacia como:

o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (MORAIS, 2014). (BRASIL, 2019, p. 21).

De acordo com Dionísio (2007, p. 210), o termo literacia assume em discussões acadêmicas do campo em Portugal o sentido de “um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito.” Sentido esse, portanto, semelhante ao que hegemonicamente é atribuído à

letramentos no campo que discute o fenômeno no Brasil. No entanto, a pesquisadora salienta que há a emergência de um sentido “reductor” para literacia (DIONÍSIO, 2007). Com relação aos sentidos atribuídos a esse termo em produções norte-americanas e em determinados países europeus, Bunzen (2019a) informa:

Preciso também apontar o fato de que as palavras “literacia”, ou literacy, pelo menos no contexto europeu e norte-americano, também pode assumir significado mais restrito e técnico. Isto é, pode ser mobilizado como uma “**capacidade básica**” (*basic skill*) ou como um conjunto de capacidades que nos permite fazer algo. “Literacia” assume aqui um significado restrito quase metafórico de “conhecimento básico sobre algo”. (BUNZEN, 2019a, p. 3 - grifos do autor).

A partir das observações de Dionísio (2007) e de Bunzen (2019a) sobre como o termo literacia pode ser significado em determinados países e considerando a justificativa apresentada pelo documento curricular para tal escolha, ressalto a projeção de uma identidade para literacia a partir da demanda mobilizada para a opção por esse termo: “**é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente**” (BRASIL, 2019, p. 21, grifos meus). Essa projeção descarta a possibilidade de esse significante ser disputado nos países a que o documento faz referência, como se o sentido que o texto político busca provocar fosse único e bem delimitado.

Ademais, ao mobilizar a demanda por “alinhamento à terminologia científica consolidada internacionalmente” a ideia de literacia defendida pelo texto da PNA procura ganhar caráter inquestionável, se opondo, assim, a demandas por outras possibilidades de produção de sentido para esse significante. É defendido um sentido de literacia restrito ao “**conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva**” (BRASIL, 2019, p. 21, grifos meus), e a “vários níveis” determinados pelo acionamento de outros significantes que buscam classificar/categorizar de forma bastante delimitada esses “diferentes níveis de literacia”, a saber: “literacia básica (da pré-escola ao 1º ano do ensino fundamental)”, “literacia intermediária (do 2º ao 5º ano)”, literacia disciplinar (do 6º ano ao ensino médio)” (BRASIL, 2019). A PNA menciona, ainda, a “literacia emergente” e “a literacia familiar” (ibidem).

O texto político realça, portanto, um sentido de literacia reduzido às habilidades relacionadas com a leitura e a escrita e com a “**aquisição, transmissão e produção de conhecimento**” relativas a elas (BRASIL, 2019, grifos meus). Esse sentido é mobilizado considerando uma perspectiva instrumental de conhecimento, em que “o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Importa salientar as articulações discursivas que possibilitam o destaque dessas demandas na política educacional brasileira, de modo que a perspectiva instrumental de conhecimento tenha cada vez mais espaço e, conseqüentemente, se destaque também uma política curricular que visa “ao atendimento do que são considerados interesses do mundo globalizado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Embora seja possível identificar deslizamentos de significação nas políticas Pró-Letramento e PNAIC no que concerne à normatização de um sentido para letramento/s que discipline maneiras adequadas de alcançar a sua efetivação – realçando uma compreensão prescritiva e preditiva de currículo – no texto da PNA tal compreensão de currículo é realçada mais fortemente, acentuando um caráter descritivo da política, pois a PNA pode ser considerada conservadora no Brasil. Na tentativa de contextualizar historicamente o que classifica como reformas curriculares conservadoras no Brasil, Pavan (2022) destaca:

No período de 2003 a 2015, é possível identificar políticas curriculares que visavam a incorporar as diferenças⁴¹, com destaque para a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Porém, desde 2016, o campo da educação, de modo geral, e os currículos, de maneira mais específica, têm passado por reformulações conservadoras, em um contexto de intensificação da colonialidade, da mercantilização da educação e de tentativas de controle dos docentes para que não desenvolvam práticas que levem em conta as diferenças presentes nos currículos. Ainda que não seja suficiente para explicar esse processo, “[...] o golpe⁴² é, sem dúvida, uma peça importante nesse jogo político.” (MACEDO, 2018, p. 3). (PAVAN, 2022, p. 2).

A partir de uma abordagem discursiva, Lopes (2019) empreende uma discussão sobre demandas educacionais conservadoras e ultraliberais que se re/articulam no jogo político pós-eleições presidenciais de 2018 no Brasil. Para a pesquisadora, essas demandas extrapolam o campo educacional e são (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”, tornado equivalente às Ciências, sobretudo as Humanas e Sociais, e à Universidade pública. A autora argumenta que esse quadro de crítica à intelectualidade configura também um movimento antipolítica, “que permanece tentando hegemonizar outro registro para a educação no país por meio da articulação entre demandas diferenciais que se antagonizam com o que vem sendo denominado ‘marxismo cultural’” (LOPES, 2019, p. 2).

Esse movimento, associado a um pensamento conservador e anti-intelectual, mobiliza outros significantes na cadeia articulatória, tendo em vista o bloqueio de significações com as

⁴¹ Na perspectiva desta tese, a ideia de que é possível “incorporar as diferenças” é contestada, uma vez que se entende que há sempre *différance* e, por isso, haverá sempre algo fora de um suposto “nós” reunidor. No entanto, conforme já apontado, a experiência do “nós” não é invalidada; contesta-se quem é o suposto “nós” e como esse “nós” é *construído*.

⁴² O golpe a que a autora faz referência a partir da citação direta do texto da professora Elizabeth Macedo é o golpe político-jurídico-midiático que levou, em agosto de 2016, ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

quais essas demandas conservadoras, por vezes reacionárias, se antagonizam. Nesse percurso, argumento que a PNA constitui um texto político que não apenas realça um sentido de política curricular como o que prescreve e institui o que deve acontecer na escola, mas, principalmente, é um documento que busca apagar debates desenvolvidos no campo que discute letramento/s, em um movimento antipolítica engendrado por um discurso fantasmático que se sustenta em fundamentalismos e que vê o outro – inimigo/adversário – não como o que deve ser confrontado, mas como causa do horror social e, por sua vez, como aquele que precisa ser apagado, uma vez que se busca eliminar “qualquer possibilidade de discurso fora do espectro conservador-liberal, defendendo uma agenda governista reacionária e anti-democrática” (LOPES, 2019, p. 13).

Nesse sentido, é possível interpretar o apagamento do significante letramento/s no texto da política. Sobre esse silenciamento e desdobramentos disso, Bunzen (2019b) diz:

No lugar do conceito de “letramento”, o documento da PNA procura ‘inovar’ com a importação europeia de um outro termo, comum em alguns documentos curriculares em Portugal: “literacia”. Tal provocação parece-me uma estratégia bastante inadequada, pois pressupõe **introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil** como se fosse uma “novidade” ou um “termo mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de **afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores** (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão. (BUNZEN, 2019b, p. 47 – grifos do autor).

O pesquisador continua:

(...) achei bastante desrespeitosa e impositiva, na recente Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), a eliminação do conceito de “letramento” e suas diversas implicações para o campo da alfabetização. (...) Tal **silenciamento** não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de **apagamento** de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil. Pela grande influência que tais estudos tiveram no Brasil nos últimos trinta anos e por ser um conceito guarda-chuva de várias políticas do próprio Ministério da Educação nos últimos vinte anos (pensando aqui desde a publicação dos PCNs até a BNCC), faz-se necessário pensar o porquê do **arquivamento de tais discursos e implicações pedagógicas**. (BUNZEN, 2019b, pp. 46-47 – grifos do autor).

A falta desse significante no texto da PNA mobiliza significações que tendem a não positivar *o outro* em suas práticas de leitura e de escrita na vida social. Nessa via, ressalto que a defesa de Bunzen (2019a, p. 3, grifos do autor) sobre uma perspectiva antropológica, etnográfica e sociolinguística para letramentos (apagada na PNA) “dizer que usar a escrita em diversas situações sociais não é apenas uma **questão cognitiva**, que pode ser medida em **níveis**, como acreditam alguns pesquisadores das ciências cognitivas e das neurociências” importa não apenas para interpretações a partir do texto da PNA.

Argumento a favor disso, pois, por meio das discussões empreendidas, espero ter tornado possível observar o delineamento de um sentido para letramento/s como competência⁴³ e proficiência nos textos políticos Pró-Letramento e PNAIC, intensificado na PNA e baseado, nesse texto político, na defesa de uma alfabetização em evidências científicas e ancorada na ciência cognitiva:

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que **escolheram a ciência como fundamento** na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, **levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país.** (BRASIL, 2019, p. 7, grifos meus).

Ao estabelecer as ciências cognitivas como fundamento, a PNA produz um binarismo, posicionando como par binário negativo as demais ciências, colocando, assim, todas as garantias no sentido de alfabetização (e em sentidos espectralizados de literacia, letramento/s, currículo, conhecimento, cultura) que o texto político defende. Isso desconsidera processos complexos do que pode ser significado como alfabetização (literacia, letramento/s, currículo, conhecimento, cultura) e reduz alfabetização ao seu aspecto metodológico, conforme alerta Frangella (2020):

(...) argumenta-se que uma polarização pode implicar a atrofia do debate em torno da alfabetização, reduzindo a problemática a uma questão metodológica e também a atrofia da própria tarefa política de recuperar outros possíveis significados para o currículo, o que se defende a partir da concepção deste como enunciação cultural. O binarismo excludente – ou isto ou aquilo –, ao invés de expandir a discussão sobre a alfabetização e incitar o desenvolvimento das práticas pedagógicas, as contrai (...) (FRANGELLA, 2020, p. 13).

Entendo que a escolha do termo literacia não se dá de forma aleatória e interpreto que ela reúne em um campo de significação discursos sobre “habilidades”, “prática produtiva”, “eficiência”, “capacidades”, tal como expressos no texto da política ao apontar um sentido para literacia. Isso configura um mecanismo de controle da significação desse termo “no sentido mais redutor”, “em sua versão restrita” e “joga fora toda discussão brasileira e internacional sobre as práticas sociais de uso da escrita” (BUNZEN, 2019a, pp. 3-4).

⁴³ Dias (2021), no artigo em que discute a produção da BNCC, suas implicações para a docência e a ideia de base, informa que não há hegemonia no campo da educação quanto ao conceito de competência. Retomando debate anterior em que discute a organização curricular como um campo de antagonismos, a pesquisadora ressalta: “Há confluência de propostas em defesa de modelos integrados para a formação de professores (DIAS, 2014), sinalizando, contudo, um campo de disputas nesse tema com maior aglutinação nas propostas em torno de interdisciplinaridade, áreas, eixos e com maior crítica às competências pela sua associação ‘a uma cultura da racionalidade técnico-científica’ (p. 286)” (DIAS, 2021, p. 9).

Contudo, apostando no potencial heurístico da noção de rastro derridiana – que reconhece o caráter radicalmente prévio de um sistema de diferenças em relação a todo significante e a todo significado (DARDEAU, 2011) – entendo que só há disseminação e que qualquer processo de atribuição de sentido e de tentativa de apreensão de um significante é um processo cultural e possível em um sistema de diferenças. Portanto, embora compreenda que há termos sedimentados de acordo com um paradigma metafísico da presença, argumento que a questão aqui não está exatamente na adoção de letramento/s ou literacia⁴⁴, mas na forma como textos acadêmicos e políticas curriculares operam com esses sentidos nesse jogo de remetimentos, de *rastros e rastros*.

Considerando isso, argumento que o sentido redutor de literacia defendido pela PNA tenta sufocar a possibilidade de pensar currículo *na* diferença, no movimento de diferir, como adiamento de sentidos. Ao defender um caráter absolutamente técnico e redutor de literacia, a PNA produz um sentido de currículo como uma organização pedagógica pautada na racionalidade tyleriana⁴⁵, em que a lógica eficientista é salientada e defendida.

Ao mobilizar sentidos para o que possa vir a ser significado como letramentos, argumento que isso seja feito a partir de um entendimento de currículo como enunciação cultural, como produção de sentidos; a partir da defesa que os currículos se constituem na luta por significação (LOPES; MACEDO, 2011). Enuncio isso como sendo potente para ter atenção à violência do re-conhecimento (MACEDO, 2017) e às tentativas de cerceamento de sentidos no jogo político de negociação com *a* diferença. Entendo que currículo significado no incessante movimento de diferir nos provoca a significar letramentos-curriculum como disposição para a alteridade, para o desconhecido que nos chama e para o qual não podemos nos furtar em responder.

⁴⁴ A respeito dessa interpretação, Dionísio (2007) e Bunzen (2019a; 2019b) também apresentam contribuições assumindo outras bases teóricas nessa discussão.

⁴⁵ Sobre a racionalidade tyleriana em políticas curriculares, acompanho Lopes e Macedo (2011, p. 57) nas seguintes observações: “(...) seria, no entanto, um contrassenso defender que a racionalidade tyleriana que percebemos presente nas políticas recentes seja essencialmente aquela proposta por Tyler. Trata-se de uma tradição que veio se deslocando no tempo e no espaço e, se presente hoje nas políticas curriculares, só o é como fragmentos reterritorializados e resincronizados num mundo no qual as formas de saber e produzir já não são mais as mesmas.”

3 PROBLEMATIZANDO SENTIDOS DE LETRAMENTO/S NA BNCC: INTERPRETAÇÕES CONTINGENTES

Ao dar continuidade a esta investigação, minha proposta neste capítulo é desenvolver um trabalho interpretativo acerca de articulações que hegemonomizam sentidos de letramentos e embaçam outros na Base Nacional Comum Curricular para a educação básica. A opção pela BNCC como um dos documentos empíricos desta pesquisa guarda “certa pretensão militante”⁴⁶, como escreveu Lopes (2017, p. 109) em texto em que discute política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. Acompanho a pesquisadora neste argumento pois, de igual modo, me antagonizo à ideia hegemônica de uma proposta de base nacional comum curricular. Também tenciono, tal como Lopes (ibidem), contestar normas e fundamentos de políticas curriculares que se pretendem universais e definitivos.

Em relação especificamente ao *objeto* desta pesquisa, defendo que também optar pela BNCC como empiria desta investigação é importante para avançar na discussão sobre sentidos de letramento/s, demonstrando a contingência que faz com que letramento/s seja/m reclamado/s a partir das demandas que se articulam em torno do nome BNCC. Ao realçar sentidos de letramento/s em “(...) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que **todos os alunos devem desenvolver** ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...) (BRASIL, 2018, p. 7, grifos meus), intento problematizar uma política que pretende estabilizar sentidos em um texto escrito e, a partir disso, procuro defender que um texto político que se arroga capaz de produzir um consenso inalcançável é potencialmente produtor da violência do banimento.

Nesse percurso, desenvolvo um debate sobre as noções de cultura e conhecimento mobilizadas pela Base, entendendo que essas ideias visam uma identidade fixa de aluno e professor com efeitos de controle sobre a diferença. Argumento que a perspectiva pós-estrutural ajuda a repensar cultura e conhecimento, uma vez que tal aporte compreende que a cultura está sempre em movimento e se faz como prática discursiva e de enunciação, o que contribui para desestabilizar sentidos em um documento normativo que visa à regulação e à produção de identidades fixas e de conhecimento como o que pode ser apreendido. Em seguida, procuro identificar demandas educacionais articuladas no processo de hegemonomização de sentidos de letramento/s na BNCC.

⁴⁶ Conforme explica a pesquisadora, “Por militância, compreendo o processo de tentar transformar o social por determinadas ações e linguagens, de forma articulada.” (LOPES, 2017, p. 109). Não se trata, assim, da produção de um sentido para militância que previamente define um projeto político-social unificado e universalizante.

Nessa trajetória, aposto na tentativa de colaborar para uma política curricular que não seja produzida com vistas à, mas que pense a educação considerando a estrutura temporal como disjunta. Espero, ao considerar essa temporalidade, defender uma política curricular que se deixe contagiar por um aqui e agora resistente à aceitação não problematizadora de um “nós”; para um “todos” que compreenda o “comum” como a diferenciação, como insuperáveis interrogações; que não tente apagar o diferir; que considere o currículo *por excelência* como o vivido na experiência do impossível provocada pelo pensamento do perdão – *princípio* da desconstrução derridiana e pensamento que nos impele a assumir uma postura ético-política diante da alteridade radical; um “todos” que compreenda que nos unimos na nossa disseminação e, portanto, só podemos pensar o que nos é comum *na* diferença como diferir, como o que não nos reduz ao diferente.

3.1 BNCC: cultura, conhecimento e identidade

Nesta discussão, destaco que a BNCC opera com a interpretação que há diferentes culturas, mas o texto da política não as reconhece como válidas para assumirem centralidade no currículo escolar, uma vez que o documento enfatiza que é preciso estar a serviço das aprendizagens tomadas como essenciais e assume, para isso, uma noção fixada (definitivamente) de cultura e de conhecimento. O texto da política mobiliza sentidos em torno do nome BNCC que destacam demandas por identidade e igualdade pré-fixadas e pré-estabelecidas, assumindo uma noção reificada de cultura:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada **diversidade cultural** e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como **suas identidades linguísticas, étnicas e culturais**. (BRASIL, 2018, p.15 - grifos meus).

E continua:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa **igualdade** deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (ibidem - grifo do autor).

Por meio da perspectiva discursiva pós-estrutural, compreendo que a cultura está sempre em movimento e se faz como prática discursiva e de enunciação, perdendo, assim, o caráter de

repertório partilhado – sentido mobilizado por abordagens teóricas que, a despeito de serem consideradas como liberais ou críticas, se apóiam em um quadro realista. Nesse sentido, há também abordagens que embora não admitam uma postura realista defendem a própria revisão do que deve/pode ser conceituado como cultura. Assim, a concepção de cultura para o pós-estruturalismo questiona até mesmo as perspectivas multiculturalistas do campo do currículo, pois compreende que não há culturas estanques e bem determinadas, e destaca a impossibilidade de suturação total de determinada “cultura”.

Conforme sinalizado na subseção 1.3.1, esse entendimento ganha força a partir da mudança de paradigma na produção de conhecimento, denominada de “virada cultural”, a qual dá destaque à linguagem. De acordo com essa perspectiva, a linguagem institui o mundo real, pois embora o mundo exista fora dos sistemas de significação, os sentidos do mundo são criados por esses sistemas, portanto, esses sistemas possibilitam construir sentidos e são a própria cultura, impossível de ser suturada e saturada, uma vez que não há o fechamento definitivo desses sistemas de significação. Isso privilegia os processos híbridos e a fluidez que estão sempre a constituir *as culturas*. Lopes e Macedo (2011) apontam que essa compreensão se notabiliza a partir dos estudos de Stuart Hall, de grande influência no campo do currículo no Brasil.

Assim, a partir do corte pós-estrutural, repenso currículo e o interpreto como política cultural (ibidem). Portanto, é significado como currículo/cultura o que produz sentido para a escola, a docência, para a formação docente, para a educação e tudo isso é produzido em meio a relações de poder, pois, conforme apontado anteriormente, não há situação de não poder de acordo com o enfoque pós-estrutural. O distanciamento da noção de cultura como objeto e o deslocamento para a ideia de fluxos culturais a partir do diálogo com os estudos culturais pós-coloniais possibilita uma perspectiva menos determinista sobre as políticas curriculares, compreendendo, assim, que qualquer regulação é produzida discursivamente e que não encerra o fluxo de significação – há tradução; portanto, é sempre *différance*.

Nesse sentido, concordo com Lopes e Macedo (2011) ao fazerem referência aos estudos de Arjun Appadurai na defesa de que o que nomeamos como *culturas* são uma forma de mitigar o fluxo de linguagem, como uma fotografia que paralisa o que é constante movimento. Desse modo, o que se entende como “cultura” (assim como o que se entende como “currículo”) são estancamentos artificiais. Logo, a noção de currículo como produção cultural enfatiza currículo como campo de negociação, como produção híbrida e sempre inacabada.

Nesse momento, acredito ser relevante retomar a ideia de encruzilhada (RUFINO, 2019; 2021) destacada na seção 2.2. Tal noção é potente também para ressaltar a condição híbrida, vacilante, imponderável do currículo, o que possibilita pensá-la como um *lugar* que não é um beco sem saída, uma zona limite que se resume a uma organização pedagógica, mas um cruzo (ibidem), atribuição de sentidos, espaço-tempo, zona de conflito – “não o bélico, que só entende a lógica do extermínio, e, sim, o tido como caos que demanda diálogo na diferença” (RUFINO, 2021, p. 39).

Argumento que encruzilhada e a categoria analítica cruzo – assentada em Exu (a encruzilhada) (RUFINO, 2019) – são importantes para avançar na compreensão de que é preciso apenas reconhecer e aceitar “as diferenças”. Defendo que encruzilhada e cruzo configuram um imbricamento que, *por si mesmo*, fere a lógica cartesiana e binária “ser ou não ser”, *sendo* rasura, transgressão, conformando-se como uma noção que institui dúvidas, problematizando a ideia de um currículo que reivindica ser a verdade última e que tenta fixar o outro como “o diferente”.

Isso contribuiu para destacar a ideia de que a diferença produzida/estabelecida contextual e contingentemente pelos sujeitos não preexiste, mas é constituída *na* e *pela* linguagem. A noção de encruzilhada/cruzo como campo de possibilidade desestabiliza identidades fixas, desacomodando, assim, a ideia de tolerância que atribuiu “a ‘quem tolera’ um poder sobre ‘o que se tolera’” (NOGUEIRA, 2020, p. 31 grifos do autor) e que deixa bem marcado para quem chega quem é o *dono* do *lugar*, o que a filosofia e a política clássicas buscam demarcar.

Entendo que a noção de encruzilhada/cruzo destaca a compreensão de currículo como uma produção cultural híbrida, costurada em um terceiro espaço de enunciação que, conforme aponta Frangella (2009) em diálogo com o autor pós-colonial Homi Bhabha,

Não se trata de uma perspectiva relativista que alinha duas culturas diferentes, mas um espaço-tempo disjuntivo de deslocamento e deslocação que torna evidente os atos de poder que configuram o “cultural” e que mostram sua construção não como reiteração, sob o efeito pedagógico da tradição, mas ambivalência que na tensão pedagógico-perfomático, faz do híbrido presença imprevisível e inadiável. A diferença vista como enunciação rompe com a dualidade passado-presente – no lugar de dualidade, duplicidade, tempo deslizante. (FRANGELLA, 2009, p. 8, grifo da autora).

Pensar em uma política curricular a partir da noção de encruzilhada/cruzo possibilita avançar no entendimento de fluxos culturais produzidos num espaço-tempo, realçando o sentido de negociação e não de colaboração, visto que este pode produzir uma ideia de tentativa de captura *do outro*. Esse espaço de negociação, de interrogação, esse híbrido pode

desestabilizar padrões de colonialidade, essa marafunda (RUFINO, 2019), essa mitologia branca (DERRIDA, 1991) sobre as quais as formulações filosóficas derridianas nos convidam a pensar e *desconstruir*. Importa destacar que esse híbrido não é compreendido “simplesmente como uma mescla de elementos prévios que torna a diferença o *mesmo*, de outra forma, permite também que o *mesmo* seja visto como diferença, perturbando a homogeneidade e as fronteiras entre o *eu* e o *outro*.” (RIBEIRO, 2017, p. 590 – grifos do autor).

Argumento que essa compreensão vai ao encontro de como Macedo (2006a), em diálogo com autores pós-coloniais citados pela pesquisadora⁴⁷, significa currículo: como espaço-tempo de fronteira, zona ambivalente, como uma disputa complexa:

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descolecionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (García Canclini, 1998). (MACEDO, 2006a, pp. 289-290, grifos da autora).

No entanto, conforme alertam Pinto e Lopes (2021):

Vale destacar que essa discussão não se refere a um período histórico determinado. Não é apenas com a globalização que podemos passar a discutir fluxos culturais, culturas de fronteira e identidades diferenciais. As mudanças tecnológicas que acentuaram a ruptura das noções de tempo e espaço e ampliaram os fluxos migratórios apenas aceleraram os fluxos culturais e identitários atinentes à própria relação com a linguagem. Desse modo, o processo de hibridização tem se tornado mais patente, não podendo, contudo, ser enunciado como “uma característica dos novos tempos”. Sendo assim, não existe a possibilidade de reproduzir uma cultura com pura mimesis, reflexo de algo dado e transmitido. É nessa perspectiva que afirmamos a cultura como discursiva, a cada leitura estando aberta à produção de sentidos para os discursos. (PINTO; LOPES, 2021, p. 193, grifo das autoras).

Retomando a BNCC, ao fazer referência às “identidades linguísticas, étnicas e culturais” e ao “patrimônio cultural”, o texto da política realça a ideia de uma identidade previamente fixada e de uma manutenção das manifestações culturais que constituem esse “patrimônio cultural”, tomando-os não como híbridos e fluxos culturais, mas como significados socialmente partilhados que permitem aos sujeitos se identificarem uns com os outros. Desse modo, opera com uma interpretação de cultura como repertório, em que a cultura está dada e os sujeitos se relacionam a partir dela. Tal assertiva pode ser exemplificada no trecho que indica uma das seis competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental, em que o documento determina o desenvolvimento do

⁴⁷ Bhabha, 1998; Hall, 2003; Canclini, 1998.

senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao **patrimônio cultural da humanidade**, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, **com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas**. (BRASIL, 2018, p. 65 - grifos meus).

A compreensão de cultura como produto – conforme defende a Base – torna tangível o projeto de aluno e professor idealizados, os quais podem adquirir todos os conhecimentos postos como parte do “patrimônio cultural da humanidade.” A BNCC, ao produzir sentidos sobre currículo e realçar uma compreensão fixada de cultura, notabiliza mecanismos coloniais de regulação que buscam evitar que a diferença apareça. No entanto, a diferença sempre irrompe “como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214). Portanto,

Redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturais e pós-coloniais é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação. Essa ação envolve, a nosso ver, a recusa tanto à ilusão (e violência) da substituição da cultura do aluno por uma cultura elaborada quanto ao endeusamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial. Uma recusa que se fundamenta na denúncia de que não há tais culturas como coisas, a não ser como estratégias de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente. Ainda que, por suposto, tais repertórios de significados partilhados continuem a ser nomeados como culturas, advogamos a necessidade de desconstruir diuturnamente os mecanismos sociais que permitem essas simplificações, liberando os fluxos que se espremem em qualquer classificação. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 215).

Entendo que pensar cultura como repertório contribui para políticas curriculares que antecipam identidades e pertencimentos e que tomam, assim, currículo como objeto e não como produção, o que pode dificultar a interpretação da zona de fronteira de que nos fala Macedo (2006a) como um espaço não dado aprioristicamente, mas construído contingente e contextualmente, não como um espaço entre aluno e professor, mas como um *lugar* de (des)invenções, marcado pela iterabilidade, pela *différance*. Nessa via, a noção de rastro derridiana contribui para pensar cultura como fluxo, na medida em que desestabiliza binarismos e qualquer essencialismo identitário. Falar sobre “uma determinada cultura” é falar de um congelamento artificial do que é um fluxo incessante marcado pela iterabilidade – por algo *novo* espectralizado pelo *antigo* em *si mesmo* que produz alterações *na cultura*; portanto, por um *mesmo* que não é mais *o mesmo*.

Assim, o que denominamos como *cultura* é essa tentativa, marcada por relações de poder, de estancar o movimento. Pensar em uma política curricular a partir de uma compreensão de cultura como híbridos e fluxos culturais e da noção derridiana de rastro é potente para questionar a rigidez das fronteiras e para construir currículos que considerem que embora um modifique o outro em afetações sempre em movimento, o respeito à alteridade radical requer

compreendê-la como *o* que escapa, não dominá-la, não inferiorizá-la; não produzir a violência do banimento.

Entender a desconstrução como um pensamento desde o início crítico à colonialidade (HADDOCK-LOBO, 2019) contribui para a recusa da compreensão de cultura como coisa e para uma ação educacional contra a discriminação, conforme defendem Lopes e Macedo (2011). A perturbação da identidade proposta pelas formulações derridianas privilegia a ideia de que a propriedade é uma construção política, social, filosófica (DERRIDA, 2001c). Isso possibilita desestabilizar padrões de colonialidade em políticas curriculares e pensar sobre o quanto marcadores sociais e culturais constroem:

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir.
 Emicida

Considerar que esses marcadores espectram sentidos de *escola*, de *educação*, de *currículo*, de *letramentos* é importante para pensar o quanto processos identificatórios-culturais são barrados e o quanto se condena o outro ao “isto ou aquilo”. De igual modo, isso também é importante para pensar sobre o quanto esses marcadores abrem possibilidades – a partir do entendimento que permanecem sempre na *différance* – ou buscam cercear, estereotipar, desumanizar, colonializar, resumir, definir, cicatrizar *o outro*. Nesse sentido, a noção de rastro como abertura para a exterioridade em geral, para a “temida abertura para ‘o fora’ que a metafísica rejeitou, a enigmática abertura para *o outro* e a desconstrução da presença plena no *logos*” (AMITRANO, 2015, p.620 – grifos da autora) possibilita refletir sobre a ideia de cicatriz, dessa marca aparente que enrijeceu, que não se modifica e que se consolidou no corpo/identidade do sujeito projetado. A noção de rastro derridiana se constitui no pensamento da desconstrução,

pensamento que é capaz de me fazer jogar dentro do movimento. Contudo, não é qualquer movimento; antes, é o da desconstrução. Um movimento que implica uma não-origem, que me desloca do dado para um vestígio, uma rastro (trace) antes de outro suposto vestígio (ibidem).

Dessa maneira, o movimento do rastro tenta não permitir a estereotipação, a desumanização, a cicatrização, pois possibilita interrogar os modos como construímos a vida social, avançando na abertura para insondáveis possibilidades de se responder à alteridade, à diferença sem precisar produzir o diferente.

A partir dessa discussão, seria impossível estabelecer de maneira específica quais conhecimentos fazem parte do “patrimônio cultural”, na medida em que conhecimentos são construídos discursivamente. Assim, o próprio sentido de patrimônio – seja cultural, histórico ou artístico – é desestabilizado, o que possibilita operar com uma interpretação que as fronteiras culturais pontualmente demarcadas na BNCC não se sustentam, visto que o movimento não se encerra ao ser nomeado, ainda que nomeado em um documento normativo que visa à regulação e à produção de identidades fixas (BARROS; RANGEL, 2020).

A compreensão de cultura como híbrido e fluxos culturais enfatiza a ideia de *cultura* como *espaço* político e rejeita a distinção entre *conhecimento* e *cultura* (RIBEIRO, 2017). Essa compreensão contribui para desacomodar uma noção de conhecimento como algo fixado (definitivamente) e voltado para a solução de problemas sociais antecipadamente definidos como tais (LOPES, 2017). Considero que essa noção de conhecimento-coisa (MACEDO, 2017), por sua vez, trabalha para uma reificação da cultura na BNCC, conforme é possível destacar no seguinte trecho do texto da política, em que é apresentada uma das competências gerais da Educação básica:

Valorizar a **diversidade** de saberes e **vivências culturais** e **apropriar-se de conhecimentos** e experiências **que lhe possibilitem entender** as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer escolhas alinhadas** ao exercício da cidadania e ao **seu projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9 – grifos meus).

A partir do trecho acima, vale destacar que escola e currículo escolar são marcados por disputas em relação ao que se entende como conhecimento legítimo. Esse processo caracteriza a história do currículo e isso acontece *dentro e fora* da escola (LOPES; MACEDO, 2011). A BNCC, na tentativa de estabilizar (de uma vez por todas) e de homogeneizar cultura e conhecimento em nome de uma suposta “qualidade da educação”, supõe ser possível estancar a luta política do que seja *currículo, cultura, conhecimento*. Assim, o documento mobiliza sentidos em que

Culturas, como conhecimentos, são registros supostos como existentes, dados a serem preservados, valorizados, porque situados no passado ou ao menos em algo que já está consolidado e acabado. Não envolve fluxo em produção ou a ser produzido. (LOPES, 2017, p. 119).

Definir antecipadamente é tentar despolitizar a significação do que possa ser considerado, contingentemente, como *currículo/conhecimento/cultura*; é apostar menos na produção contextual de sentido e mais na tentativa (falida) de estancar o fluxo da linguagem. Nesse processo, o texto político da BNCC produz sentidos que fragilizam a autonomia das/es professoras/es, uma vez que supõe o controle do conhecimento a ser ensinado nas escolas e que faz a defesa de uma política de currículo padronizada, diretiva, pragmática.

O documento, ao mobilizar um sentido de conhecimento inscrito no social centrado no desenvolvimento de competências (significadas como uma “instrumentalização” do saber), tende a localizar educação em um registro operacional, restringindo a educação ao ensino. O ensino (e a educação), por sua vez, é resumido a metas de aprendizagem, as quais são associadas a projetos, pensados antecipadamente, de formação para estudantes. A acentuação do processo de ensino-aprendizagem em competências, desdobradas em comportamentos denominados como habilidades, mobiliza um caráter utilitarista para a educação e presume haver conhecimentos melhores e justos para todos.

Esse entendimento parte de uma ideia transparente da linguagem e desconsidera que há traduções constantes que são submetidas às relações que constituem identificações. Enfatizo que há tradução, pois argumento que isso destaca currículo como uma produção contínua, pois os contextos são fissurados, imprevisíveis, modificados no movimento da política, conforme discutido anteriormente, o que oportuniza pensar em conhecimento vinculado ao imprevisto, ao que não se opõe ao sentido, uma vez que produz sentido para quem ensina e para quem aprende e está relacionado com a “possibilidade de escrever e produzir novas experiências” (LOPES, 2017, p. 124).

A BNCC, ao defender a homogeneização e a centralização curricular como garantias de “qualidade da educação para todos”, enfatiza uma perspectiva de controle do que deve ser ensinado, tenta bloquear a ampliação de sentidos democráticos e desconsiderar a educação como uma experiência intersubjetiva, o que dificulta a afirmação de produções curriculares *das/nas* escolas.

Apostar nas bases curriculares comuns tende a operar com uma noção de conhecimento como um objeto, algo a ser transmitido e não uma produção cultural sempre traduzida. O conhecimento torna-se um dado externo ao sujeito, destituído de vínculos com suas experiências, com o fluxo discursivo contextual, com dinâmicas que não se limitam aos registros disciplinares e/ou científicos, reduzido à métrica dos índices instrucionais (Lopes, 2012b; Macedo, 2012). Com isso, o conhecimento é suposto como passível de ser apropriado, medido, listado, aplicado. É adjetivado como comum ou diversificado, essencial (e universal) ou local, sem que esses adjetivos sejam postos sob suspeição crítica. E quanto mais se caminha na tentativa de uniformizar esse conhecimento e decidir qual a base comum, mais se precisa afirmar que não será homogêneo, que há espaço para o diferente, como se a diferença

fosse outra lista de itens previamente conhecidos, a serem inseridos ou não no currículo. (LOPES, 2015b, p. 459).

Ao me opor a ideia de conhecimento e cultura como *algo* externo ao sujeito, destaco que operar no âmbito do vazio normativo, como discutido na seção 1.1.2, possibilita maior politização do currículo na escola e, conseqüentemente, enfatiza *cultura* e *conhecimento* como *espaços* do político. Aqui, destaco que a ideia de vazio normativo sublinha que não há uma última resposta sobre o que pode ser considerado o “melhor” currículo, o “melhor” conhecimento, a “melhor” cultura e é isso o que possibilita que regras e noções sejam tomadas como *objeto* de disputa, significadas a partir de um movimento contínuo e incessante de discussão e de questionamentos com fechamentos provisórios e fundamentos precários sobre os quais se decide em terreno indecidível:

Destaco que conceber um currículo sem fundamentos é admitir a política em um cenário de incertezas e sem respostas definitivas. A ausência de fundamentos é o que nos permite estar sempre atuando politicamente na tentativa de produzir esse fundamento, sabendo-o precário. É buscar dissolver a possibilidade de uma intervenção pré-programada e com projeto de pretensão universalizante, a despeito do jogo político. (LOPES, 2015b, p. 461).

Isso também é importante “pra pisar devagarinho”, como escreveu e cantou a sambista, enfermeira e assistente social Dona Ivone Lara. Pisar devagarinho em um chão que tem a precariedade como condição e *nele* disputar sentidos sempre igualmente precários, contextuais e contingentes sobre *cultura/conhecimento/currículo*, “se demorando”, problematizando trajetórias de vida que tendem a ser pré-determinadas por políticas curriculares como a BNCC. Argumento que contestar a ideia de um projeto de identidade fixa para os estudantes contribui para o que defendo: *letramentos* requerem alteridade (que é constitutiva do *próprio sujeito*) para serem significados *como tal*.

Sobre a ideia de identidade pré-concebida – mobilizada pela BNCC –, destaco que essa ideia é contestada pela filosofia derridiana, conforme apontado anteriormente. Essa problematização desenvolvida por Derrida está relacionada com a desconstrução do signo saussuriano e com as formulações das noções de *rastro* e *différance* por parte do filósofo. Conforme discutido na seção 1.3.1, o signo linguístico como significante/significado é repensado e ao desconstruir o conceito de signo tal como defendido pela linguística estruturalista, Derrida problematiza o paradigma *fonologocêntrico* de língua e linguagem, destacando a impossibilidade de um significado fixo *em um* significante. No entanto, como já sinalizado na seção 2.2, a discussão derridiana não se resume ao conceito de língua e linguagem, mas também se configura como contestação da metafísica da presença, da ideia de essência e de uma objetividade pura.

A filosofia clássica, ao considerar a fala como diretamente relacionada com os estados da alma, concebe a escrita como algo artificial e distante da verdade. Derrida (1973, p. 37) destaca essa asserção ao citar Aristóteles e Saussure, respectivamente:

“Os sons emitidos pela voz são símbolos dos estados de alma, e as palavras escritas, os símbolos das palavras emitidas pela voz”. Saussure: “Língua e escritura são dois sistemas distintos de signos: *a única razão de ser do segundo é representar o primeiro.*” (Curso de linguística geral, p. 34. O grifo é nosso).” (DERRIDA, 1973, p. 37).

A tradição ocidental estabeleceu, assim, uma relação hierárquica entre fala e escrita, pois considera a primeira como verdade e a segunda como pura convenção. Ao tomar a fala como o lugar onde a língua ocorre, Saussure coloca a escrita em segundo plano, destacando a defesa de sua não naturalidade/essência. A divisão do signo em significante e significado por parte do linguista estruturalista e a prioridade da unidade sonora do significante podem ser consideradas efeitos da hierarquização *phoné* e escrita. Portanto, considerando essa hierarquização, haveria um significado transcendental (DERRIDA, 1973) na origem da significação, apresentado por meio da fala e que estaria relacionado com a diferença irreduzível entre significante e significado. A possibilidade de um “significado transcendental” mobiliza a ideia de um sujeito que tem plena consciência em relação a si. Derrida discute:

É preciso um significado transcendental, para que a diferença entre significado e significante seja, em algum lugar, absoluta e irreduzível. Não é por acaso que o pensamento do ser, como pensamento deste significado transcendental, manifesta-se por excelência na voz: isto é, numa língua de palavras. (DERRIDA, 1973, p. 24).

Ao destacar a impossibilidade de um significado absoluto e que a relação entre fala e escrita⁴⁸ é bem mais complexa e imbricada do que defende a tradição metafísica, Derrida questiona a verdade/objetividade enquanto tal e, portanto, o significado primeiro/essencial dado na fala/na língua. Com isso, o filósofo põe em questão também a ideia do ser como presença e de uma identidade constituída independentemente da língua, que, por sua vez, também não existe em sua totalidade e, portanto, é impossível de ser plenamente apropriada (DERRIDA, 2001c). Em um movimento de desconstrução da tradição clássica logocêntrica, Derrida (1973, p. 8 – grifos do autor) argumenta a favor do “significante do significante” que descreve “o movimento da linguagem: na sua origem, certamente, mas já se pressente que uma origem, cuja estrutura se soletra ‘significante do significante’, arrebatase e apaga-se a si mesma na sua própria produção.”

⁴⁸ Derrida (2005) descreve a escrita como *phármakon* (veneno e remédio) marcado pela tradução. Ela preservaria a memória do falante e a assassina, na medida em que, ao procurar preservá-la, a substitui como tentativa de representação. Portanto, como discutido, traduzir não é uma escolha: há disseminação de sentidos.

Isso desestabiliza a ideia da filosofia clássica de que há uma significação presente na origem da fala e está associado à noção de *rastro* que anuncia a *différance* – que destaca que há sempre algo que nos escapa e também que a significação *se dá* no jogo, no remetimento, na infinita relação de *rastros* e *rastros*. Assim, não há um “significado transcendental” e, portanto, não se acessa a verdade irreduzível, primeira e última do sujeito que, por sua vez, também não é pleno em relação a si, não tem uma consciência absoluta nem identidade fixa.

Portanto, a desconstrução do signo por parte de Derrida possibilita ressaltar o caráter disseminante da língua(gem) e que o jogo da significação é marcado pelo adiamento de um sentido pleno e por um incessante diferimento. Possibilita, também, destacar a impossibilidade de uma identidade acabada e estável. Com isso, Derrida aponta, conforme já discutido, para a construção de processos de identificação que *se dão na e pela* língua(gem) e, por conseguinte, estão submetidos ao jogo da significação. Para o filósofo:

No seu conceito corrente, a anamnese autobiográfica pressupõe a identificação. Não a identidade, justamente. Uma identidade nunca é dada, recebida ou alcançada, não, apenas existe o processo interminável, indefinidamente fantasmático da identificação. (DERRIDA, 2001c, p. 43).

Essa crítica ao essencialismo, a uma verdade absoluta e a uma identidade estável tem consequências para a política e para uma concepção radical de democracia (LACLAU; MOUFFE, 1985). Conforme destaca Mouffe (2001),

(...) segundo essa perspectiva, a prática política em uma sociedade democrática não consiste em defender os direitos de identidades pré-constituídas, mas sim em constituir essas próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável. Tal tipo de abordagem também envolve um deslocamento das relações tradicionais entre democracia e poder. (...) se aceitamos que relações de poder são constitutivas do social, então a principal questão da política democrática não é como eliminar o poder, e sim como constituir formas de poder que são compatíveis com os valores democráticos. Reconhecer a existência de relações de poder e a necessidade de transformá-las enquanto renunciamos à ilusão de que poderíamos nos libertar totalmente do poder, isso é o que é específico para o projeto da “democracia radical e plural”, que estamos defendendo. (MOUFFE, 2001, p. 415 – grifo da autora).

Logo, nessa perspectiva, a democracia não necessita de fundações racionais e é sempre uma promessa, um chamado, *um por vir*. É possível interpretar que o texto da BNCC mobiliza sentidos sobre democracia como o que se constitui no presente, como distribuição do mesmo conteúdo (do mesmo conhecimento, da mesma cultura) para todos, o que, além de ser inalcançável, é o que impossibilita que a dinâmica do processo democrático seja mantida viva, pois busca fechar as infinitas possibilidades de demandas e de sentidos. Na tentativa de assegurar/determinar a democracia pelos conteúdos a serem distribuídos igualmente a todos, a BNCC defende, justamente, o que pode interditar a democracia ao submetê-la ao cálculo, a uma

lei universal, ao juízo de quem supõe determiná-la, prezando mais pelo cumprimento de uma vontade do que pelas *identificações*.

Portanto, defendo que significar currículo destacando fluxos culturais permite avançar no reconhecimento que o sujeito é constituído nas relações contextualmente localizadas, na ação política, conforme destaca Laclau, portanto, por meio de processos de identificação e não a partir de uma identidade racional, cartesiana, pré-concebida que tenta reduzir a diferença ao diferente. Assim, ressalto o caráter contextual do currículo, pois acredito que isso pode ser potente para pensar as contingências como parte da prática educativa, e a autoria, a contra-assinatura – que como nos aponta Derrida, nunca está completa – como imprescindíveis para uma produção curricular comprometida com uma democracia radical e plural e atenta a não violência do banimento.

Reconheço que sempre haverá novas possibilidades de pensar um currículo *da/na* diferença. Entretanto, argumento que um currículo que opere *por excelência* na diferença envolve, principalmente, o entendimento da cultura como processo, do conhecimento vinculado ao imponderável (LOPES, 2017). Envolve, também, pensar o currículo “como prática de atribuição de sentido ou como enunciação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186).

Nesse processo, defendo que a localização de *letramentos* na ordem do rastro, a ênfase na ideia de que *letramentos* não preexistem aos sujeitos (que, por sua vez, estão em processo de identificação contínuo submetido ao jogo de linguagem) e a compreensão de cultura não como algo fixo e possível de ser definitivamente nomeado, mas como híbridos/fluxos culturais, possibilita significar contingentemente como letramentos não apenas leitura e escrita (ou algo relacionado diretamente a ler e escrever convencionalmente). Isso é importante para contestar políticas curriculares que tomam conhecimento como algo fixo e pensado para todos, independentemente das condições de construção curricular na escola. É importante também para avançar no deslocamento de sentidos que colaboram para hegemonizar o vínculo – defendido como inexorável pelos que argumentam a favor de políticas curriculares centralizadoras – entre base comum curricular e qualidade da educação.

Nessa via, localizar *letramentos* na espectrologia derridiana contribui para “recuperar uma significação que se vem tentando expulsar do debate [sobre base comum curricular]: a centralidade da escola como lócus privilegiado do fazer curricular – um lugar ‘sujo’ pelo imprevisível” (MACEDO, 2016, p. 49, colchetes meus); um lugar de encruzilhada/cruzo fecundo para uma democracia *por vir* que se dá sublinhando a fluidez *da cultura/do conhecimento*; um lugar que pode tentar garantir que *as diferenças* disputem a hegemonia por

meio da compreensão da potência do vazio normativo/de um currículo sem fundamentos, que destaca que qualquer pretensão de estabilidade identitária precisa considerar decisões políticas sempre contingentes e o caráter contínuo *das identificações*.

3.2 Letramento/s e BNCC: articulações e demandas

Nesta seção, busco expressar articulações e contingências que põem em curso a necessidade de letramento/s na BNCC. Vale mencionar que o material empírico discutido no capítulo 2 – Pró-Letramento e PNAIC – interagem com a BNCC, na medida em que aparecem como um sintoma para determinada produção de sentido de letramento/s e de política curricular (intensificada na PNA – outro texto político interpretado no capítulo 2).

Nesse processo, tomo BNCC como um nome (CUNHA; LOPES, 2017) que mobiliza demandas que procuram hegemonizar um sentido de letramento/s na tentativa de impedir que esse significante seja disputado e negociado politicamente. Conforme explicam Cunha e Lopes (ibidem, p. 29), “Ao conceber a BNCC como um nome, buscamos demarcar, todavia, a compreensão derridiana de que um nome não comporta qualquer essência, mas unifica um sistema de predicados ou uma estrutura conceitual centrada em tal ou qual predicado (Derrida, 2001).”

Destaco que tendo em vista que lidamos com o social (sempre inacabado, marcado pela ambiguidade), as articulações e demandas não são previstas, uma vez que são conformadas contingentemente, no remetimento de significantes (nesse movimento que produz sentidos). Portanto, conforme já discutido, demandas escapam a qualquer lógica essencialista e a articulação e a produção de sentidos a partir delas se dão na incompletude da objetividade, no terreno complexo do político e sem qualquer linearidade. Desse modo, o esforço em focalizar demandas contribui para não produzir uma centralidade no sujeito e ressalta as identificações produzidas no jogo político.

Considerando isso, destaco neste momento que a escolha do significante letramentos como foco desta investigação não é aleatória. Como ressaltado anteriormente, o campo e as políticas curriculares registram uma oscilação no uso do termo entre o singular – letramento – e a possibilidade de se conceber letramentos – no plural, apontando para interpretações diferentes – em remetimento a significantes outros – e indicando, também, possíveis compromissos teóricos ao se decidir por letramento ou letramentos.

Entretanto, sublinho que na cadeia de significação do campo e das políticas curriculares, letramento/s reúne discursos hegemônicos e demandas que mobilizam sentidos sobre “emancipação”, “verdade”, “liberdade”, “críticidade”, “razão”, os quais procuram ser des-sedimentados pelos estudos de corte pós-estrutural e pós-fundacional. Penso ser este o ponto que possibilita avançar na desestabilização de sentidos de letramento/s a partir de uma perspectiva discursiva pós-estrutural.

No entanto, embora pareçam reconhecer que letramento/s reúne tais discursos hegemônicos e estejam de acordo com isso, pesquisadores que contestam a necessidade de se debater letramentos como campo de pesquisa (ao cotejarem com os estudos da alfabetização) destacam um “esgarçamento do conceito”, sua “gaseificação” (GERALDI, 2011). Tomam esse “esgarçamento” e essa “gaseificação” como um aspecto negativo, argumentando que há uma fragilidade no conceito de letramento/s, pois a própria literatura tradicional do campo no Brasil não apresenta um sentido único para o termo. De acordo com Geraldi (2011),

Se a preocupação com “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever” numa sociedade letrada – única onde há demandas de leitura e escrita – inclui neste “estado ou condição” aqueles que fazem uso da escrita mesmo não sabendo ler e escrever como no exemplo apresentado de **letrado no sentido vinculado a letramento**, então ninguém, numa sociedade letrada, estaria fora do letramento. Se esta for uma leitura adequada, então o conceito gaseifica-se: preenche tudo e nada ao mesmo tempo, o que o tornaria desnecessário. (ibidem, p. 20 - grifos do autor).

O pesquisador continua:

A dificuldade de definição do conceito, que pretende não só abarcar um *continuum* nos níveis de proficiência na leitura e escrita, mas também adjetivar o letramento segundo as várias esferas de comunicação em que a escrita circula, não escapa aos autores que sobre ele têm se debruçado. **Letramento**, independentemente de adjetivos que possam lhe ser apostos, pode referir a estado ou condição, a habilidades e aptidões, ao processo, ao uso de habilidades de leitura e escrita (o que quer que isso signifique!). (ibidem, p. 21 – grifo do autor).

Ao confrontar os questionamentos de Geraldi no que diz respeito à necessidade de discutir letramento/s e ao salientar que essa noção é “rebelde a definições e contornos”, conforme, ao debater letramento como campo de pesquisa, Goulart (2011) apontou, tenciono problematizar: não seria *essa condição* a potência *desse fenômeno*? A possibilidade de produzir sentidos a partir do significante letramento/s que não tomem o signo verbal escrito como prevacente na mobilização de identificações e de fluxos culturais durante a produção curricular não seria um caminho possível para tentar escapar à instrumentalização e ressaltar a *différance* e a ideia de que *letramentos* não podem ser enquadrados em padrões, tipos e modelos pré-determinados? Não apenas confrontar os estudos do letramento, mas tomá-los como um retrocesso (GADOTTI, 2011) ao cotejá-los com o campo da alfabetização, não seria uma forma

de negar contribuições importantes de um campo de estudos, em um movimento que procura frear disputas políticas?

Argumento que esses questionamentos são relevantes para “abalar o que se encontra sedimentado, estabelecido como objetivo, como fundamento, como presença plena, e fazer emergir os antagonismos, o caráter indecível e contingente das alternativas” (LOPES, 2015b, p. 450). São importantes também para ressaltar, conforme sinalizado anteriormente, que embora a política tente fixar definitivamente um sentido qualquer significante pode ser considerado como um indecível, uma vez que não é possível garantir a realização de um sentido devido à impossibilidade de uma leitura única.

Desse modo, destacar uma possível “gaseificação” da noção de letramento/s permite pensar que críticos do campo parecem identificar a possibilidade de ter o significado de letramento/s disputado politicamente e tomam isso como um aspecto a ser contestado. Ressalto, mais uma vez, que todo significante pode ser considerado como um ponto de decisão – que não é *inteiramente* livre e é sempre tomado em terreno indecível. Notabilizar esse aspecto possibilita focar na indeterminação do conteúdo e acentuar que espectros de sentido sempre habitam a decisão. Possibilita, também, considerar que a política pode não se assentar na metafísica da presença e, conseqüentemente, ressaltar seu movimento desconstrutor e sua hiperpolitização:

Mas, o fato de que a desconstrução é aparentemente neutra do ponto de vista político permite, por um lado, e isto é o que me interessa na desconstrução, uma hiperpolitização. A desconstrução é hiperpolitizante, seguindo os caminhos e os códigos que são claramente não tradicionais, e acredito que ela desperta a politização [...], permite-nos pensar o político e o democrático, ao garantir o espaço necessário para não sermos enclausurados neste último. (DERRIDA, 2016, p. 131).

A partir desse entendimento, reforço a escolha pelo significante letramentos como entrada para debater currículo na abordagem discursiva pós-estrutural, destacando a potência desse significante para defender apostas em produções curriculares contextuais, o que vai na contramão de políticas centralizadoras como a BNCC. Nesse processo, coloco em questão determinados pressupostos que sustentam um projeto de base nacional comum curricular e conformam uma articulação contingente de leituras sobre o que seja educar, as quais espectram sentidos de letramento/s realçados no texto da política.

Para isso, enfatizo que a BNCC, embora não apresente textualmente referenciais teóricos que balizaram a construção do documento, se constitui a partir de um enquadramento teórico com traços de teorias críticas, conservadoras e tecnicistas, na defesa de um vínculo direto entre educação e economia, reiterado pela significação de competência como

“operacionalização do saber”. Tal enquadramento é acentuado nos fundamentos pedagógicos da Base:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13 – grifos do autor).

A Base frisa uma perspectiva de controle do que “deve ser” produzido na escola, reiterando ideias que dificultam o protagonismo das comunidades escolares na produção curricular e que negam essas produções. Além disso, ao pressupor que a política é decorrente de um consenso pleno (o que é inalcançável) procura afastar a possibilidade de contestarmos se é possível produzir política educacional apenas através do controle da política curricular, apenas através da definição do que é considerado comum/essencial para todos:

A BNCC, na tentativa de hegemonizar o que é um currículo comum, propõe toda uma perspectiva normatizadora que possibilita movimentar diversas áreas da educação, que devem se adequar a tal currículo comum. Além disso, ao assumir o que é comum a todos, a Base pressupõe um tipo de aluno e de professor que pode ser encaixado nessa estrutura do que é comum e projeta neles a identidade “ideal” de escola, professor e aluno. (BARROS, 2021, pp. 31-32 – grifo da autora).

Assumir a BNCC como um dos materiais empíricos desta investigação e focalizar que a noção de letramentos é criticada por um possível “esgarçamento do conceito” permite contestar a tentativa de instituir fundamentos plenos e estáveis e de questionar todo e qualquer projeto que defende um ideal político e social construído antecipadamente. Vale lembrar que questionar esse ideal e argumentar a favor de projetos negociados e contingentes não pressupõe falta de responsabilidade política. Conforme destaca Lopes (2017, p. 110), com base em Derrida, ao contrário, torna a responsabilidade incondicional, “porque remetida à responsabilidade pelo/com o outro e às decisões que não podem ser justificadas por nenhuma garantia racional, decisões que interrompem o curso do possível (Derrida, 2012)”.

Além disso, discutir a BNCC torna-se importante para debater que políticas que estabelecem previamente e supõem determinar definitivamente um significado para currículo – sob a égide de que deve atender a todos – reforçam binarismos que, por sua vez, favorecem a instrumentalização e a exclusão (justamente aquilo que políticas centralizadoras afirmam querer se opor). Nesse processo, tais políticas tendem fortemente a negar “a diferença que não pode dizer seu nome ou se manifestar” (FERNANDES; SOUZA, 2020, p. 313), porque não é

bem-vinda e porque não é prevista. E ainda que se tente prevê-la, isso é impossível, pois *a différence* sempre contesta “a diferença”.

A tentativa de listar, de vislumbrar “a diferença” (como se possível fosse), já é, *por ela mesma*, uma forma de se esforçar para conter *a diferença* e de buscar capturá-la como “o diferente” e, nesse movimento, uma forma também de reiterar o que é “o correto”, “o verdadeiro”. Isso enfatiza um sentido de igualdade associado àqueles que agem e vivem de acordo com o que discursivamente é construído como “o padrão” e, de igual modo, realça um sentido de diferença como diversidade, como um esforço de contemplar “o todo” como síntese de uma totalização *das diferenças*.

A partir dessas considerações, passo, agora, à tentativa de identificar demandas que possibilitam a busca por hegemonizar um sentido para letramento/s na BNCC. Nesse processo, procuro expressar que articulações não são naturais, previstas antecipadamente, embora se apresentem como tal. Elas resultam de decisões particulares que se afirmam como únicas e/ou necessárias mesmo quando decisões *outras* seriam possíveis.

Portanto, destaco o posicionamento de entidades⁴⁹ como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 2017 e 2018, e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), de 2017, que interrogam a BNCC e apresentam considerações sobre seu contexto de elaboração, o que contribui para compreender sentidos mobilizados pelo texto político:

Tanto as experiências de unificação curricular internacionais sob a égide de empresas e fundações quanto as que ocorreram em Estados e Municípios, como o Rio de Janeiro, produzem resultados já tabulados, estudados e publicados de massificação, descaracterização, desvalorização e desumanização do trabalho docente. Por isso, os pesquisadores do currículo rejeitam “A atual reforma do ensino ‘inspirada no mundo dos negócios’, com sua ênfase em notas de provas padronizadas, análogos acadêmicos do produto final das empresas, isto é, ‘lucros’” (PINAR, 2008, p. 141). (ANPEd, 2017, p. 16).

[...] a Anfope, agora, vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação. (ANFOPE, 2017, p. 2).

Por fim, a Anfope destaca a inadequação de conduzir essa discussão em momento de grave crise política e institucional e de crescente instabilidade do Governo Temer, o

⁴⁹ Importa sinalizar também o posicionamento da ABdC - Associação Brasileira de Currículo, já destacado no capítulo 2 – seção 2.3 – nota nº 36.

que acentua a ilegitimidade de sua assunção ao cargo⁵⁰ e compromete a Democracia Representativa Republicana Brasileira. (ANFOPE, 2017, p. 4).

Especificamente sobre a proposta de BNCC do Ensino Médio, a ANPEd (2018) assim se manifesta:

Ao afirmar que as noções fundantes da BNCC se apoiam na intencionalidade dos conteúdos, seja quanto ao desenvolvimento de competências ou da definição das chamadas aprendizagens essenciais, mais uma vez reificam o currículo tornando-o um documento escriturístico que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente, que desconsidera o chão das escolas e inviabiliza a própria afirmação de que os currículos seriam diversos (p.11) e as juventudes autônomas e que “criem novas formas de existir” (p. 14). Um documento que é “referência nacional comum e obrigatória” (p. 5) fixa habilidades, competências articulando-as às aprendizagens configurando-se, portanto, como um currículo unificado e, que, nesse sentido atua contra a diversidade e o protagonismo das juventudes que defende. (ANPEd, 2018, p. 4).

Cabe reforçar: não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes. Quem definirá as trajetórias são as condições de oferta dos sistemas, como ficou, de fato, estabelecido na Lei 13.415/17, e isto marcará profundamente o ensino médio como o campo da desigualdade oficial para a juventude brasileira. Não há garantias de que os sistemas educacionais consigam cumprir com a parte diversificada. A oferta de todos os itinerários formativos certamente não vai acontecer, os alunos não terão a possibilidade da escolha como tem sido anunciado, ficarão restritos às possibilidades de oferta das escolas. (ANPEd, 2018, p. 5).

Essas citações, embora exaustivas, são importantes para expressar as articulações que se fazem por meio de antagonismos e a contingência das decisões na defesa de uma base nacional comum curricular, decisões que muitas vezes se apresentam como uma necessidade racional e linear. Tais citações também contribuem para reafirmar que a ideia hegemônica de base pretende representar a política, mas isso não é possível. Logo, o que é defendido como o estabelecido é o resultado de articulações contingentes. Desse modo, sob o nome BNCC – concebido como uma totalidade, como essência (CUNHA; LOPES, 2017) – são reunidas demandas que tornam necessária determinada produção de sentido para letramento/s. Essas demandas estão relacionadas com o privilégio do significante conhecimento na Base. Conforme argumentam Cunha e Lopes (ibidem),

Identificado como objeto faltoso no social, impedimento à educação de “boa” qualidade, o significante conhecimento opera um corte na significação, configurando um momento no qual uma formação discursiva – sob o nome BNCC – impõe-se como o sentido que regra uma totalidade. Todos os problemas relativos à educação são percebidos como problema de falta de conhecimento por parte dos alunos, dos professores, da sociedade, num gesto que torna equivalente demandas diferenciais vinculadas a lutas específicas por seu antagonismo ao que é entendido como gerador dessa falta. Nesse movimento, diferentes bandeiras de luta (demandas educacionais

⁵⁰ O golpe político-jurídico-midiático que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff possibilitou, por conseguinte, a assunção do vice, Michel Temer, ao cargo de presidente. Posteriormente, nas eleições de 2018, Jair Bolsonaro foi eleito presidente da República, defendendo uma agenda governista antidemocrática e extremamente conservadora.

distintas) são subvertidas sob a ideia de uma base comum. (CUNHA; LOPES, 2017, p. 28 – grifo das autoras).

Nesse percurso, como discutido na seção 3.1, conhecimento é tomado como um dado previsível e as demandas articuladas para a produção de sentido pré-inscrevem conhecimento – e letramento/s – no social. Assim, “práticas diversificadas de letramento” (BRASIL, 2018) supõem letramento como um modo de organização pré-determinado. Nessa cadeia discursiva, defende-se ser necessário “ampliar os letramentos” (ibidem) e embora sejam assinaladas as possibilidades de tais práticas envolverem “a oralidade, a escrita e outras linguagens” (ibidem), o caráter imponderável *dessas práticas* não é registrado, pois esse aspecto é suposto como um impedimento para o comum/essencial para todos, que, por sua vez, é defendido como a condição para uma educação de “boa” qualidade.

Esse caráter imprevisível desarticula a perspectiva do controle sublinhada pela Base. Na tentativa de controlar o que seriam letramentos a serem ampliados, o documento mobiliza sentidos acerca do que significa como “letramento da letra ou do impresso”, significado como “gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc.” (BRASIL, 2018, p. 69) e os “novos letramentos ou multiletramentos”, relacionados com “práticas da cultura digital no currículo” e “essencialmente digitais” (BRASIL, 2018).

Desse modo, o texto curricular produz uma dicotomia entre o que significa como “letramento da letra e do impresso” e “novos letramentos ou multiletramentos”. Isso permite a hierarquização e a instrumentalização ao supor que esses “tipos de letramento” são opostos, como se o segundo ampliasse o primeiro, delimitando, assim, de maneira pontual e bem-marcada uma fronteira *entre eles*.

Ademais, esse movimento político em que o significante conhecimento é preeminente aponta para o privilégio do signo verbal escrito na significação de letramentos, mobilizando demandas por conteúdos básicos relacionados com a leitura e com a escrita e que visam uma formação educativa utilitarista através da definição de competências e habilidades, como “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2018, p. 475).

Assim, o documento reitera um sentido de letramentos como resposta para problemas sociais pré-existent, mobilizando demandas de formação estrita para o mercado de trabalho:

“Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje **vai exercer profissões** que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades [...]” (BRASIL, 2018, p. 69, grifos meus). Isso potencialmente afasta a possibilidade de significar letramentos como um dispositivo para fazer falar *as formas* de se expressar, de sentir, de viver, de promover o instituinte através da problematização daquilo que nos interpela e que nos constitui, contingentemente, como *letrados*.

Ainda que o documento registre a “parte diversificada” dos letramentos, supondo serem “letramentos locais”, os situa como par binário de “letramentos valorizados”, criando uma dicotomia que coloca *esses letramentos* como essencialmente distintos. Nesse processo, realça um sentido do que seriam letramentos “válidos”, “verdadeiros”, “corretos”:

[...] a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BRASIL, 2018, p. 487).

Esse movimento mobiliza demandas em torno do currículo que focalizam grupos sociais com identidades supostamente pré-constituídas e, ainda que se registre a necessidade de valorização dos “letramentos locais”, marca *o letramento do outro* (da criança, do/a aluno/a, da/o professora/o) como “o menor”, como o que dever ser reparado, dificultando a borradura do que seria/m *o/os letramento/s*, a possibilidade de se manter abertos os espaços de poder e, por conseguinte, busca apagar o diferir. Logo,

A enunciação da diferença – do distinto – como algo ao qual se deve deferência, mas que é de segundo plano, menor, é o lugar (o momento, diria Laclau, 2011) no qual a objetificação (vvida como a cientificidade e a justiça) de um conhecimento tal é encarnada como a unidade reparadora da falta social. Em nome de uma equidade (de uma identidade nacional) que seria possibilitada via garantia do conhecimento, diferenças múltiplas imprevisíveis são excluídas. (CUNHA; LOPES, 2017, p. 28).

Nesse processo, a articulação de demandas em torno do nome BNCC reduz os lugares de antagonismo próprios da lógica da diferença. A particularidade de cada demanda é afirmada, no entanto, na articulação discursiva com outras demandas, produz-se uma cadeia de equivalência em que as diferenças são atenuadas em torno de um nome (supremacia do significante sobre o significado), que tem sua existência marcada a partir de um corte antagônico, denominado exterior constitutivo.

A BNCC constitui esse nome que converge demandas que insistem em frear sentidos que circulam no campo do currículo-letramento/s. Partindo dessa compreensão, destaco agora que ao registrar “letramento matemático” e “letramento científico” (BRASIL, 2018), a Base mobiliza demandas sobre conhecimento centrado em uma ideia de transparência da linguagem,

tentando fechar possibilidades de significação (de *letramento matemático*, *letramento científico*) que se constituam a partir de uma produção de sentidos *por excelência*, a qual nega a ideia de mesmidade e de reprodução e considera “perspectivas adversas conflitivas e o caráter insondável associados a novas possibilidades de sentidos” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 29). Nessa via, defendo uma significação de letramentos que abale linearidades e sequencialidades próprias de uma ideia de transparência da linguagem, argumentando a favor de uma significação que considere *rastros de rastros* – contínuos remetimentos que permitem a construção de novos sentidos.

A vontade de transparência e de totalidade que a Base anuncia é impossível. Como um nome, só resta o jogo *entre* esse nome e o que pretende alcançar, sem que essa pretensão possa se constituir como um referente preciso e objetivo. Assim, a homogeneização pretendida pela Base não será alcançada plenamente, uma vez que o nome BNCC – como todo nome – é marcado por efeitos de espectralidade que frustram oposições e impossibilitam *a coisa em si*. E isso é a condição da política, *do rastro*. Portanto, a Base é traduzida, lida, re/interpretada, em um movimento em que atuamos – sem que seja por meio de uma ideia de consciência – sobre essa regulação. *Somos escreteiros*.

Vale mencionar que não há espaço não regulado, pois há sempre relações de poder, conforme já apontado. A própria relação com *o outro* está sujeita à normas e regulações. Isso é inevitável e nos subjetiva. Há *rastros de rastros* – processo constante de diferir marcado por um fluxo de ambivalências e traduções que contestam o finalismo na política. Notabilizar essa questão permite pensar sobre a impossibilidade de sentidos serem transportados, pois há sempre relação com novos sentidos referenciais. Permite pensar, também, sobre o quanto documentos como a BNCC – em remetimento a outros mecanismos de regulação – se constituem como tentativas de cerceamento do diferir ou de percepção do diferir. Portanto, demandas por um currículo único/comum/mínimo tendem fortemente a desqualificar as experiências produzidas nos municípios, nas unidades escolares, em um movimento que procura dizer que o trabalho desenvolvido nas escolas não favorece uma educação de “boa” qualidade.

Isso pode dificultar a hospitalidade a *letramentos outros*, significados como tal contingentemente. Como já mencionado, nossa relação com *o outro* está sujeita a normas, portanto as formulações derridianas nos convidam a compreender as hospitalidades condicional e incondicional como indissociáveis, abalando binarismos e oposições. Tais formulações nos provocam a pensar/viver uma experiência de hospitalidade em que a ambivalência

hospitalidade/hostilidade permaneça como condição do político e do jurídico, de uma democracia *por vir* – aberta às possibilidades de recriação, de reformulação, de transformação:

Paradoxo, aporia: essas duas hospitalidades são ao mesmo tempo heterogêneas e indissociáveis. Heterogêneas porque podemos nos mover de uma para a outra por meio de um salto absoluto, um salto além do conhecimento e do poder, além das normas e das regras. A hospitalidade incondicional é transcendente em relação ao político, ao jurídico e talvez até mesmo ao ético. Mas – e aqui está a indissociabilidade – não posso abrir a porta, não posso me expor à chegada do outro e a oferecer a ele ou a ela o que quer que seja sem tornar essa hospitalidade efetiva, sem, de certo modo concreto, dar-lhe algo determinado. Essa determinação terá assim de reinscrever o incondicional sob certas condições. De outro modo não dará em nada. O que permanece incondicional ou absoluto (*Inbedingt*, se quiser) arrisca-se a ser nada, caso as condições (*Bedingungen*) não consigam fazer alguma coisa (*Ding*). As responsabilidades políticas, jurídicas e éticas têm o seu lugar, se tiverem lugar, apenas na transição, que a cada vez é única, como um acontecimento – entre essas duas hospitalidades, a incondicional e a condicional. (DERRIDA. In: BORRADORI, 2004, p. 139).

Assim, apostar em contextos locais de produção curricular não significa fortalecer identidades locais, mas realçar o quanto as políticas se constituem de forma diferente. Por conseguinte, permite avançar na defesa de que é possível ter políticas curriculares nacionais fortalecendo políticas locais e as escolas, em um movimento de hospitalidade in/condicional, que possibilita a *democracia por vir*, sempre promessa, sempre insuficiente, mas *marcada* por *essa* hospitalidade in/condicional que deixa vir *o outro* em um ato de generosidade sublinhado, paradoxalmente, por direitos e deveres de quem chega e de quem acolhe, pois

Não há, portanto, hospitalidade sem limite, quer os da regra/lei, quer os do lugar/espço no qual será vivenciada. Isso demanda uma tensão entre o cálculo e o incalculável, a lei e a abertura: “Calcular os riscos, sim, mas sem fechar a porta ao incalculável, ou seja, ao porvir e ao estrangeiro, eis a dupla lei da hospitalidade. Ela define o lugar instável da estratégia e da decisão. Da perfectibilidade, como do progresso” ([Derrida], 2004, p. 250). (BURITY, 2018, 132 – colchetes meus).

Logo, ainda que regulações/normatizações não constriam *todas as* possibilidades, não apostar em políticas centralizadoras como a BNCC configura uma decisão – e como toda decisão, política – por resistir à violência do banimento. *Essa decisão e resistência* são impossíveis de serem plenamente conscientes e controladas atentamente, desse modo, se configuram como um gesto ético-político, como impossíveis, mas necessárias, pois embora “o ensejo por instituir uma base comum nacional nunca se realize, as investidas de controle tendem a inibir possibilidades de ser abertas por aquilo (o imprevisível não sabido) que os contextos não de (invariavelmente) gerar” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 32).

RETICÊNCIAS...

A noção derridiana de rastro ressalta a *differánce*, destacando o imponderável na produção de sentidos. Com base na Teoria do Discurso, entendo que a complexidade do social impede a completa universalização de conteúdos particulares. Significados são sempre fechados de modo provisório, contingente e precário, e a tradução é a condição da política, o que faz com que os projetos em torno da universalização de um sentido para currículo-letramento/s sejam limitados e temporários.

Contudo, o controle do currículo, da formação e da atuação docente projetado por documentos curriculares (e pela relação que se constrói com esses documentos) e o caráter preditivo e prescritivo dessas políticas se antagonizam ao entendimento de educação que defendo a partir do referencial teórico em que inscrevo esta tese, qual seja: como possibilitadora das mais variadas experiências; como processo que não busque frear o diferir e que possibilite que a diferença *apareça*, que não reduza o conhecimento ao “saber-fazer”, que desponte as artes, a poesia, o belo (significados como *aquilo* que não abafa *o outro*) e que procure não produzir a violência do banimento e a exclusão da outridade.

Com esta pesquisa, pretendo contribuir para a compreensão de uma educação que entenda subjetivação como *algo* relacional, contingente e em que há ausência de plenitude; para uma educação que não resuma *o outro* às formas de previsão – conforme nos provoca o pensamento derridiano sobre o perdão – e que considere projetos de letramento/s não em uma perspectiva teleológica, mas como *algo* que se constrói contingentemente, na negociação e re/articulação de sentidos, tendo em conta os complexos processos de subjetivação e de construção do sujeito (sempre feita na ação política, na relação com *a alteridade*).

Assim, anuncio *letramentos* como um *rastro/significante* pós-estrutural potente para pensar propostas não apenas relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, mas que considerem como sempre contingente a disputa política sobre a significação de *letramentos*. Defendo que essas propostas mobilizem ações de modo que pertencimentos/identificações/subjetivações não sejam tomados como pré-existentes e colocados sob o risco de serem banidos ao se buscar fechar possibilidades *outras*.

Pensar em possibilidades de significar letramentos que não se resumam à relação direta com a escrita não significa rebaixar a escrita, mas propor um movimento que ao destacar a sua importância como uma forma de agir *no mundo*, anuncia a possibilidade de, *com o pensamento* da desconstrução, não rebaixar outros modos de pensar/sentir/viver e, assim, convocar epistemologias *outras*.

Ao desacomodar a pressuposição da presença de um sentido (que se constitui considerando dualismos e oposições e que se volta para a ideia de verdade e origem absolutas), a filosofia derridiana possibilita propor significar letramentos de modo que não se parta de uma ideia fixa e bem delimitada, de um ser ou não ser, de um fundamento único. Portanto, argumento que *o rastro letramentos* pode ser importante para desestabilizar o conceito de linguagem – conceito metafísico, indissociável da ilusão de presença e percebido, conforme aponta Derrida, como sempre em desconstrução.

Nessa via, pensar em *letramentos* sem um conteúdo próprio e pré-determinado, remetido à ideia de um currículo sem fundamentos e de *cultura/conhecimento* vinculados à tradução e à produção de subjetivações, também é importante para a construção de uma ação pedagógica disponível ao diferir, ao imponderável e que priorize um movimento de hospitalidade como experiência do imprevisto, como abertura ao *outro por vir*, a partir da compreensão de que não há um sentido original e que o centro não é algo fixo e determinado, mas um *lugar* sempre em disputa.

Assim, pensar em um projeto de *letramentos* considerando a noção derridiana de rastro ajuda a compreender como os marcadores sociais expressos por tipos e modelos de letramento/s constroem ou, significados contingentemente, podem liberar espaço para o processo de diferença, se configurando como possibilidades de denúncia e de problematização. Além disso, desestabilizar a ideia de letramentos pensados antecipadamente é importante para abalar a percepção de letramentos pertencentes a determinados grupos sociais, tomados como homogêneos.

Nesse processo, a noção derridiana de espectro nos ajuda a pensar que lidamos com nomes atravessados por muitas marcas e que só temos o nome para nos referir num fluxo constante de construção de possibilidades interpretativas. Dessa forma, procurar definir *ad infinitum* o que é letramento/s e projetos de letramento/s – mesmo que não seja possível – tende a inviabilizar a abertura do que poderia ser considerado contingentemente como letramentos e nos coloca diante de um messianismo que submete o *outro* à categoria do mesmo e do familiar. Isso tenta interditar possibilidades *outras*, provocando a violência do banimento, a violência do que *já está* e do que *está vindo*, do que *está acontecendo* e *por acontecer*; provoca a violência do por vir. Ademais, isso enquadra letramentos como um processo em que há garantias e procura retirar do *outro* a possibilidade de dizer ao querer dizer por *ele*.

Importa destacar neste momento que a partir das estimadas contribuições da banca examinadora desta tese tenciono empurrar mais para a frente os limites desta pesquisa, sem a

pretensão de superá-los, pois isso não é possível, uma vez que eles sempre serão construídos devido aos atos de poder que ensejam a cristalização de sentidos para esta investigação. De igual modo, tais limites não podem ser superados visto que esta pesquisa se constitui como um recorte, uma tradução – num dado momento – da inscrição de letramentos em políticas curriculares que buscam hegemonizar sentidos, configurando-se – dentre possibilidades *outras* – como uma possibilidade de contribuição para o campo. Entendendo que não é possível acompanhar o fluxo de significação de letramentos e superar os limites desta tese, procuro tomar esta pesquisa como uma experiência de alteridade radical e espectral, tentando *garantir* o porvir ao considerar o possível/impossível/necessário e o movimento da *différance* – que me possibilita pensar *para além* dos limites construídos.

Desse modo, *concluo* vacilante, reticente, pedindo perdão por isso e compreendendo que não há como *concluir* de modo diferente, pois esta investigação é limitada – não frente a demais alternativas teóricas que poderiam ser escolhidas para construir esta pesquisa – mas porque considera que a totalização não é possível, bem como não é possível construir a verdade última sobre *as coisas*. De igual modo, esta tese destaca não ser possível afirmar algo de uma vez por todas e controlar *ad infinitum* a significação e isso é o que possibilita investir em um horizonte de constante negociação e re/articulação de demandas e de produção de sentidos nas/nos quais os sujeitos políticos são constituídos (precariamente). Logo, isso é o que possibilita investir em uma *democracia*, em uma *educação*, em *currículos/letramentos* por vir.

Portanto,

A luta continua...

REFERÊNCIAS

ABdC. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências Públicas sobre a BNCC/2017.**

Associação Brasileira de Currículo, 2017. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_abdc_bncc_2017.pdf

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti; O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**, p. 71-96, 2010.

AMITRANO, Georgia. Com-por Rastros, espectros de Derrida, **Revista Educação e Filosofia**, vol. 29, n.58, p.615-630, jul/dez 2015.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC.** Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília (DF), 11 de setembro de 2017. Disponível em:

<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Posi%C3%A7%C3%A3o-da-ANFOPE-BNCC-CNE.-11.9.2017.pdf>

ANPEd. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Maio/2018. Disponível

em:http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_mai_o_2018.pdf

_____. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf

AXER, Bonnie; FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 1176 – 1207 out./dez. 2017.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: reading and writing in one community.** London: Routledge, 1998.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

BARROS, Iris Aniceto. **Comum nos discursos que se hegemonizaram na BNCC.** 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

_____; RANGEL, Andréia Mello. Base Nacional Comum Curricular: currículo, cultura e identidade. **14ª Reunião da ANPEd – Sudeste: Direito à vida, direito à educação em tempos**

de pandemia. 7243 - Trabalho Completo. ISSN: 2595-7945. GT 12 – Currículo. Rio de Janeiro, RJ. 2020.

BIGLIERI, Paula. Populismo e emancipações: a política radical hoje, uma aproximação (com variações) ao pensamento de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

BRASIL. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília. 2007.

_____. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 364p., 2008.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 104 p. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf;

_____. **PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização (Caderno)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

BORGES, André de Barros. Pedagogia da Aporia: Filosofia, Educação e Universidade na Obra de Jacques Derrida. **Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação – RESAFE** Números 8/9, p. 23-35, Maio/2007 – abril/2008.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. O político e a política: implicações para a formação docente. In: MACEDO, Elizabeth.; MENEZES, Isabel (Orgs.). **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba: CRV, p. 21-40, 2019.

_____; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente.: quais demandas formativas estão sendo representadas? In: LOPES, Alice Casimiro, OLIVEIRA, Marcia Betania de. (Orgs.). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p.251-268, 2017.

BORRADORI, Giovanna. **Filosofia em tempo de terror: diálogos com Habermas e Derrida**. Trad. Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BUNZEN, Clecio. Letramento ou literacia? Entrevista com Clecio Bunzen (UFPE) sobre diferenças conceituais e práticas dos termos relacionados a políticas, estudos, ensino e aprendizagem da língua escrita, 2019a. Disponível em:
<https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 03 de setembro de 2021.

_____. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez., 2019b.

_____. Apresentação. In: STREET, B. V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. RJ: Parábola, 2014.

BURITY, Joanildo. Hospitalidade, amizade e os imperativos da ordem social. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Orgs.) **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018.

COELHO, Maria Priscilla. **A questão da alteridade no pensamento de Derrida**.

Departamento de Filosofia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [https://www.puc-](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2007/relatorios/fil/fil_maria_priscilla_coelho.pdf)

[rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2007/relatorios/fil/fil_maria_priscilla_coelho.pdf](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2007/relatorios/fil/fil_maria_priscilla_coelho.pdf). Acesso em: 08 de maio de 2022.

CONTINENTINO, Ana Maria. O luto impossível da desconstrução. In.: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (Org). **Espectros de Derrida**. Rio de Janeiro: NAU Editora: Ed. PUC-Rio, 2008.

_____. A alteridade no pensamento de Jacques Derrida: escritura, meio-luto, aporia / Ana Maria Amado Continentino; orientador: Paulo César Duque-Estrada. – 2006. 216 f.; 30 cm **Tese (Doutorado em Filosofia)** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, 26 (1), p. 105-122, 2015.

_____. **Os cantos de fouror: escrita em filosofia-educação**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, abr.-jun., 2018.

CUNHA Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA Hugo Heleno Camilo; BORGES, Veronica. Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (Orgs.) **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018.

_____; LOPES, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, 2017.

DARDEAU, Denise. Jacques Derrida: da linguagem à escritura, da escritura como transbordamento. **Ensaio Filosóficos**, V. III - abril/2011.

DERRIDA, Jacques. **Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento**. Cerrados, Brasília, v. 21, n. 33, p. 229-251, maio 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1790> Acesso em: 30 de agosto de 2020.

_____. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal. (Org.). Simon Critchley *et al.* **Desconstrução e Pragmatismo**. Tradução: Victor Dias Maia Soares. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

_____. Le parjure et le pardon. v. I. **Séminaire (1997-1998)**. Paris: Seuil, 2019.

_____. **Força de Lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. A verdade ofensiva ou o corpo-a-corpo das línguas. Entrevista com Jacques Derrida, realizada por Évelyne Grossman em 12 de dezembro de 2003. Tradução de Éliida Ferreira. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**. v. 10, n.17, p. 305-329, jan./jun., 2007.

_____.; FERRARIS, Maurizio. **O gosto do segredo**. Lisboa: Fim de Século, 2006.

_____. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. Políticas da diferença. **De que amanhã: diálogo/Jacques Derrida; Elizabeth Roudinesco**. Jorge Zahar Editor, RJ, 2004.

_____. **Torre de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. **Mal de Arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001b.

_____. **O Monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001c.

_____. A solidariedade dos seres vivos: entrevista com Evandro Nascimento. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 de maio de 2001c, Suplemento Mais!, p. 12-16.

_____. **Carta a um amigo japonês**. Campinas, SP: UNICAMP; FAPESP, 1998.

_____. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. **Margens da filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1995.

DIAS, Rosanne. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021. p. 1-13. ISSN21772886.DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>

_____. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, 09-23, Currículo, Políticas e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, 2014.

_____. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-Americano. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 461-478, ago. 2013.

_____.; FARIAS, Lívia M. C. B. de; SOUZA, Cristiane Gonçalves de. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. In: LOPES, A.; OLIVEIRA, M. (org.). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p. 293-313, 2017.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007.

DONA IVONE LARA. **Alguém me avisou**. Rio de Janeiro: Polygram, 1980.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. **Estudos ético-políticos sobre Derrida**. 1ª ed. Mauad X: Editora PUC-Rio, 2020.

_____. Arquivo e política em Jacques Derrida: notas introdutórias. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Orgs.) **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. *Sobretudo...* o perdão (im)possibilidade, alteridade, afirmação. In: DUQUE-ESTRADA, P. C. (Org). **Espectros de Derrida**. Rio de Janeiro: NAU Editora: Ed. PUC-Rio, 2008.

_____. Derrida e a escritura. In: DUQUE-ESTRADA, P.C. (Org.) **Às margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Edições Loyola e PUC-Rio, 2002.

EMICIDA. **AmarElo**. São Paulo: Sony Music Brasil, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira; SOUZA, Luciano Fernandes de. Direito a estudar em uma escola acolhedora com a diferença. In: LA REGINA, Anne Greice Soares. **Etnicidades, sociedade e novos direitos: uma discussão transdisciplinar**/ Organização de Anne Greice Soares La Regina... [et al.]. – Rio de Janeiro: Multifoco, 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!” – Currículo e alfabetização para além das evidências. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, SP, 2020.

_____. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa/UEPG, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016a.

_____. Um Pacto curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 32, 2016b.

_____. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. **32ª reunião anual da Anped: Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?. Trabalho GT 12 – Currículo**. Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5785--Int.pdf>. Acesso em: 27/08/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONTES FILHO, Osvaldo. “Uma possibilidade impossível de dizer”: O acontecimento em filosofia e em literatura, segundo Jacques Derrida. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 35, n. 2, p. 143-162, Maio/Ago., 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Alfabetização e letramento – como negar nossa história? In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e Letramento: O que muda quando muda o nome?**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Neponuceno. 2ª ed. Porto Alegre. L&PM, 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**. 19(1), janeiro/abril, 2015.

_____. **O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores**.

Maria Manuela Alves Garcia, entrevistada por Márcia Serra Ferreira e Juliana Marsico. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 203-214, jan./abr. 2020.

GEE, James Paul. The New Literacy Studies and the “Social Turn”. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000.

_____. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses**. Londres: Routledge, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: Perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e Letramento: O que muda quando muda o nome?**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, 2014.

_____. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2001.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words. Language, life and work in the community and classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

_____. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, v. 11, 1982.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Derrida e a experiência colonial: Para o outro lado do Mediterrâneo e além... **Ensaaios Filosóficos**, Volume XIX – Julho/2019.

JANKS, Hilary. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. 1ª ed., v. 1, Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, Jan./Jun. 2007a.

- _____. O que todos sabem... ou não: Letramento Crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop** - Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, USP – São Paulo, SP, dez. 2007b.
- _____. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- _____. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. 1ª ed., v. 1, Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016.
- JUNIOR, Nadir Lara; FÜHR, Jean Jeison; KIST, André Urban. Diálogos possíveis entre a psicanálise lacaniana e a teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto; LINHARES, Bianca (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.
- JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, Marcos *et al.*; CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina B. Oliveira de (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- KALANTIZ, Mary; COPE, Bill. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela B.; MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- _____, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- _____, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, Chantal. (Org.). Simon Critchley *et al.* **Desconstrução e Pragmatismo**. Tradução: Victor Dias Maia Soares. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- _____, E.; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo, Intermeios, 2015.
- _____, E. **Topos&Tropos**, Córdoba, n.1,2014. p.1-7.
- _____, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- _____, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

- _____, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**. 3ª ed. Nova Iorque, Mc Graw Hill Open University Press, 2011.
- LINHARES, Célia; Heckert, Ana Lúcia. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **RevistAleph**, (12). <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i12.38931>, 2009.
- LOPES, Alice Casimiro. Articulações de Demandas Educativas (Im)Possibilitadas pelo Antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Revista AAPE**, vol. 27, nº. 109, 2019.
- _____. Sobre a decisão política em terreno indecível. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (Orgs.) **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018.
- _____. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto.; LINHARES, Bianca. (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.
- _____; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de (Orgs.). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p.11-29. 2017.
- _____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (Orgs.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. SP: Annablume, p. 117-1147. 2015a.
- _____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015b.
- _____; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507. jul./set. 2015.
- _____; CUNHA Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.
- _____. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.
- _____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23. 2013.
- _____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne; ABREU, Rozana. (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, p.19-45, 2011.
- _____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, 2º semestre, 2001.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**. v. 17, n. 3, p. 539-554. set./dez.

2017.

_____. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun., 2016.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530–1555. out./dez. 2014.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006a.

_____. Por uma Política da Diferença. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, mai/ago. 2006b.

MARCHART, Oliver. Sobre la primacia de la política: el “giro ontológico” como forma del actuar político. **Pensamiento al margen. Revista digital**, nº 10, 2019.

_____. El pensamiento político *posfundacional*. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires, **Fondo de Cultura Económica**, 2009.

MATHEUS, Danielle Santos dos; LOPES, Alice Casimiro. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, 91: 135-167, 2014.

_____. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 9. Brasília, p. 205-228, set.-dez 2012.

_____; LINHARES Bianca de Freitas; BARROS, Sebastián. O fundamento como “fundamento ausente” nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e Laclau. **Sociologias (DOSSIÊ)**, Porto Alegre, ano 18, no 41, jan/abr 2016, p. 164-194.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (Orgs.). **Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MONTEIRO, Silas Borges. Margens de leitura e escrita. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 9, n. 2, p. 146 - 166. – mai./ago. 2016.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: C H Rocha e R F Maciel (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em debate**, Brasília: MEC, 2006.

MOUFFE, Chantal. Desconstrução, pragmatismo e a política democrática. In: Mouffe, Chantal. (Org.). Simon Critchley *et al.* **Desconstrução e Pragmatismo**. Tradução: Victor Dias Maia Soares. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

- _____. Identidade Democrática e Política Pluralista. In: MENDES, Candido (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. **O Regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa** [livro eletrônico]. Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo. Pólen, 2020.
- OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018.
- PAVAN, Ruth. Currículo e (de)colonialidade: indícios decoloniais nos cursos de licenciaturas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.62761>.
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**, 1, Mahwah, USA: Erlbaum Associates, 2001.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIAGET, Jean. **O estruturalismo**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- PINTO, Marinazia Cordeiro; LOPES, Alice Casimiro. Desconstrução, colonialidade e ubuntu: Pela porosidade de fronteiras. **ABATIRÁ - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. v 2. n. 4 Jul-Dez, 2021.
- PINTO NETO, Moysés. A estranha instituição da literatura no multiverso dos espectros. **ALEA**. Rio de Janeiro, vol. 17/1, p. 114-126, jan-jun 2015.
- RANGEL, Andréia Mello. **Relatório de Monitoramento Global da Educação e discursos sobre equidade – colocando em suspeição o que se pretende afirmar**. Painel “Construindo reflexões acerca das políticas de currículo para a docência”, XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Rio de Janeiro, 2020.
- RIBEIRO, William. Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 576-597, set./dez. 2017.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- _____. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SALOMÃO, Rommy. A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014.
- SANTOS, Geniana.; BORGES, Veronica.; LOPES, Alice Casimiro. Formação de Professores e Reformas Curriculares: Entre Projeções e Normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.25, 2019.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. 6ª reimp. Belo Horizonte:

Autêntica, 2020a.

_____. **Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p.5-17, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. Apresentação: Clecio Bunzen. RJ: Parábola, 2014.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

_____. **Literacy and development. Ethnographic perspectives**. Londres: Routledge, 2001.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, Nara Hiroko. Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 04, 2012.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Currículo e epistemologia: a des-criação da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade. **Currículo sem fronteiras**. v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMÉ, Ludmila. Alfabetizações numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular. **Revista Contemporânea de Educação**, v.12, n.25, 2017.

TOMÉ, Cláudia. Tudo é possível ali: (a)firmar o nome no jogo, *gramaticar* currículo. In: TOMÉ, Cláudia; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo e Diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018.

WOLFREYS, Julian. **Compreender Derrida**. Tradução de Caeder Souza. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.